

Onze missie...is hun toekomst

Opbrengstgericht werken aan gedrag volgens het 4D-model

Praktijkgericht onderzoek - Master EN

Naam:	Nikkie Verdonshot
Studentnummer:	352962
Toets:	PGO
Opleiding:	Master EN
Studiebegeleider:	Lambrichs, A.H.P.
Datum:	Juni 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Probleemanalyse	5
1.1 Context	5
1.2 Probleemstelling	5
1.3 Onderzoeksdoel	7
2. Theoretisch kader	8
2.2 4D-model	8
2.2.1 Onderwijscontinuüm CED-groep	8
2.2.3 De leerlijn Leren leren	9
2.2.4 Schoolstandaard schoolgedrag	9
2.2.5 De 4D's	10
2.3 Beoordelen om te leren	11
2.4 Stem van de leerling	11
2.5 Leerkrachtvaardigheden	12
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
H3 Opzet van het onderzoek	14
3.1 Onderzoeksstrategie	14
3.2 Respondenten	14
3.3 Methode van gegevensverzameling	15
3.3.1 Observeren	16
3.3.2 Vragenlijsten	17
3.3.3 Interview	19
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	20
3.5 Triangulatie	21
3.6 Ethiek	21
H4 Data-analyse en resultaten	22
4.1 Deelvraag 1	22
4.1.1 Onderzoeksinstrument: observeren	22
4.1.1.1 Conclusie	23
4.1.2 Onderzoeksinstrument: Vragenlijst	24
4.1.2.1 Conclusie	24
4.2 Deelvraag 2	25
4.2.1 Onderzoeksinstrument: Semigestructureerd interview	25
4.2.1.1 Conclusie	25
4.3 Deelvraag 3	26
4.3.1 Onderzoeksinstrument: Semigestructureerd interview	26
4.3.2 Onderzoeksinstrument: Vragenlijst	27
4.3.2.1 Conclusie	29
H5 Conclusies, discussie en aanbevelingen	30
5.1 Conclusie	30
5.1.1 Deelvraag 1	30
5.1.2 Deelvraag 2	30
5.1.3 Deelvraag 3	31
5.1.4 Hoofdvraag	32
5.2 Discussie	34
5.3 Aanbevelingen	35
Bibliografie	36

Bijlage 1 Tijdsplan onderzoek	38
Bijlage 2 Bekwaamheidseisen en competenties voor leerkrachten	39
Bijlage 3 Schoolstandaard leerkrachtgedrag	41
Bijlage 4 Klassieke theorieën 4D-model	44
Bijlage 6 Toelichting categorieën leerlijn Leren leren	52
Bijlage 7 4D-model schematisch	54
Bijlage 8 Toelichting feedback, feed up en feed forward	55
Bijlage 9 Voortgangsformulier leerlingen (bolletjessysteem)	58
Bijlage 10 Vragenlijst Nulmeting oktober 2017	60
Bijlage 11 Vragenlijst eindmeting maart 2017	68
Bijlage 12 Toestemmingsverklaring video-opnamen	71
Bijlage 13 Voorbereiding interview	72
Bijlage 14 Individuele inschaling, nulmeting oktober 2017	73
Bijlage 15 Resultaten vragenlijst (nulmeting)	76
Bijlage 16 Doelenkaart	81
Bijlage 18 Visualisatie leerdoelen	84
Bijlage 19 Groepsplan	85
Bijlage 20 Resultaten vragenlijst (eindmeting)	88
Bijlage 21 Individuele inschaling, eindmeting maart 2017	91

Samenvatting

Gedrag en leren zijn begrippen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Leren is een vorm van gedrag. Om iets te kunnen leren, is specifiek gedrag nodig, namelijk schoolgedrag (Goudswaard, 2011). Elke leerkracht verwacht adequaat schoolgedrag van leerlingen, om tot leren te kunnen komen. Om dit specifieke gedrag te kunnen laten zien, moet dit wel eerst aangeleerd zijn (Machielsen & Van der Sar, 2016). Daarom is het van belang dat een leerkracht de leerlingen stimuleert om adequaat (school)gedrag te ontwikkelen.

Met als doel het schoolgedrag van de leerlingen te verbeteren wordt er op mijn huidige werkplek vanaf schooljaar 2015-2016 opbrengstgericht gewerkt volgens het 4D-model. Het 4D-model geeft handvatten om dit op een planmatige en opbrengstgerichte manier te doen. De leerlijn Leren leren wordt hierbij als kader gebruikt, waarbij afgestemd wordt op de ontwikkeling en het uitstroomperspectief (mbo niveau 4) van de leerlingen. De leerlijn is gericht op het ontwikkelen van een effectieve werkhouding, oftewel adequaat schoolgedrag. Door hiermee aan de slag te gaan in de praktijk wordt getracht de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de overstap naar een reguliere (vervolg)opleiding (mbo niveau 4).

In de praktijk blijkt het inrichten van het werken volgens het 4D-model moeizaam te verlopen. Het schoolteam geeft als één van de oorzaken aan dat het werken volgens het 4D-model erg abstract blijft, ondanks de studiemomenten, waardoor leerkrachten niet of onvoldoende weten hoe ze hiermee aan de slag kunnen in de praktijk. Dit heeft mij uitgedaagd om mezelf te verdiepen in opbrengstgericht werken volgens het 4D-model. De volgende onderzoeksvraag is hieruit voortgekomen:

“Hoe kan ik als mentor de leerlijn Leren leren in mijn mentorklas vormgeven aan de hand van het 4D-model om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?”

Om in de praktijk bewust en systematisch aan de slag te gaan met het gedrag van de leerlingen, is het 4D-model leidend geweest binnen dit onderzoek. De 4D's staan voor Data verzamelen en Duiden, op basis daarvan Doelen stellen en vervolgens Doen, waarbij sprake is van een cyclisch proces. In het theoretische kader wordt omschreven wat opbrengstgericht werken en het 4D-model inhoud en hoe zich dit verhoudt tot de schoolstandaard (Cauffman, 2014; Inspectie van Onderwijs, 2014; Van Hasselt, 2011). Tevens wordt omschreven hoe formatief beoordelen vormgegeven kan worden en hoe de stem van de leerling betrokken wordt bij het inrichten van het onderwijsaanbod (Castelijns & Andersen, 2013; Den Otter, 2015).

Onderzoeksmethoden die ingezet worden zijn observaties, vragenlijsten en een (groeps)interview. Stap voor stap wordt samen met de leerlingen uitgezocht hoe het onderwijsaanbod ingericht kan worden om de beoogde doelen te behalen.

De uitkomsten van het onderzoek geven een helder antwoord op de vraag hoe het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model vormgegeven kan worden binnen de onderwijspraktijk. Aan de hand van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de leeropbrengsten van de leerlingen ten aanzien van de leerlijn Leren leren zijn verhoogd. Door als leerkracht gedrag als een vak te benaderen, kan leerlingen het gedrag dat ze nodig hebben om adequaat te kunnen functioneren op school aangeleerd worden.

1. Probleemanalyse

1.1 Context

Mijn werkplek biedt speciaal onderwijs aan leerlingen van 12 tot 20 jaar met gedrags- en/of ontwikkelingsproblematiek (cluster 4). Deze leerlingen hebben specifieke ondersteuningsbehoeften en –vragen. Het onderwijsaanbod heeft als doel de leerlingen voor te bereiden en te begeleiden naar een zo zelfstandig mogelijk functioneren in de maatschappij en toe te werken naar een bestendige uitstroomplek binnen het reguliere (vervolg)onderwijs, arbeid of dagbesteding (Visie, 2016).

Binnen mijn onderwijspraktijk ben ik afgelopen drie schooljaren werkzaam als mentor van de staatsexamenklas, die bestaat uit 11 leerlingen in de leeftijdscategorie 15 t/m 19 jaar. Als mentor/leerkracht begeleid ik leerlingen in de voorbereiding op de examens (vmbo-t) en de overstap naar regulier vervolgonderwijs (mbo niveau 4). Alle theoretische vakken worden aangeboden door mij als mentor, praktijkvakken worden gevolgd bij vakleerkrachten.

De basis voor het onderwijs op mijn werkplek is het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model (visie, 2016). De vier D's staan voor Data verzamelen en Duiden, op basis daarvan Doelen stellen en vervolgens Doen (CED-groep, 2016). De keuze om te werken volgens het 4D-model is voortgekomen uit de wens om in de praktijk bewuster aan de slag te gaan met gedrag, met als doel het schoolgedrag van leerlingen te kunnen beïnvloeden om beter tot leren te komen. Om dit schoolgedrag bewust aan te leren wordt de leergebiedoverstijgende leerlijn Leren leren als kader gebruikt (Gelder & Van Efferen, 2016; Machielsen & Van der Sar, 2016).

1.2 Probleemstelling

Volgens de directie van mijn werkplek worden er in de huidige steeds veranderende maatschappij steeds meer eisen gesteld aan complexere cognitieve, sociale en schoolse vaardigheden (Schoolgids, 2016). Gedrag en leren zijn begrippen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Clijssen, 2011). Om iets te kunnen leren en adequaat te kunnen functioneren op school, is specifiek gedrag nodig (Goudswaard, 2011). Het 4D-model richt zich op het aanleren van schoolgedrag van de leerlingen.

Begin schooljaar 2015-2016 is mijn werkplek gestart met het (schoolbreed) aanbieden van de leerlijn Leren leren. Er wordt gewerkt vanuit heterogene groepen, wat betekent dat er meerdere leerroutes aangeboden worden binnen een groep. De leerlijn Leren leren bestaat uit 5 categorieën (taakaanpak, zelfstandig werken, uitgestelde aandacht, samenwerken en reflectie op werken), waarvan de doelen zijn gekoppeld aan de ontwikkelingsleeftijden van de leerlingen. Per groep worden de doelen op één niveau aangeboden, waarbij gedifferentieerd wordt in een basis-, verdiept of een intensief arrangement.

Naar verwachting van de directie zou het werken met de leerlijn Leren leren volgens het 4D-model momenteel reeds schoolbreed geïmplementeerd moeten zijn, maar in de praktijk blijft deze ontwikkeling uit. Om leerlingen het gewenste gedrag aan te kunnen leren, dienen leerkrachten 'gedrag' als een vak te benaderen, waardoor hier in de praktijk doelbewust mee aan de slag wordt gegaan (Machielsen, 2016). Dit vraagt om een proactieve en reflectieve houding van leerkrachten. Uit observaties van de intern begeleider en gesprekken met de afgevaardigde van CED-groep blijkt dat er bij circa 75% van de leerkrachten sprake is van onvoldoende draagkracht binnen het team. Uit gesprekken met collega's blijkt dat het uitblijven van ontwikkeling op het gebied van het 4D-model te wijten is aan de volgende aspecten:

- *Na studiemomenten blijft het werken volgens het 4D-model erg abstract.* Collega's geven aan onvoldoende beeld te hebben van hoe dit er in de praktijk uit komt te zien. Er is behoefte aan concrete voorbeelden, waarbij de voorkeur uitgaat naar beeldmateriaal en het observeren van klassensituaties waarin het werken met de leerlijn goed verloopt.
- *Er is sprake van (onbewuste) weerstand tegen verandering op het gebied van leerkrachtgedrag en -handelen (Bentvelsen, 2004).*
- *Gebrek aan tijd/ prioriteiten stellen.* Verdieping in het 4D-model en de uitvoering hiervan in de klassensituatie vraagt om tijdsinvestering. Prioritering van andere taken heeft als gevolg dat het 'Leren leren' erbij in schiet.
- *Onvoldoende draagvlak.* Hierbij is sprake van onvoldoende vertrouwen in het doel/resultaat dat het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model heeft/ zou moeten hebben. CED-groep (2016) beschikt over positieve resultaten van scholen die reeds met de leerlijn Leren leren werken, maar ook deze gegevens zijn erg abstract voor een aantal collega's.

Na gesprekken met directeuren en teamleiders van andere scholen binnen onze stichting stelt de intern begeleider vast dat bovenstaande geschetste oorzaken herkenbaar zijn voor collega's op andere locaties. Zij (h)erkennen het probleem en geven aan eveneens zoekende te zijn in hoe zij het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model beter kunnen inrichten.

Binnen mijn werkplek zijn er dit schooljaar twee (extra) studiemomenten ingepland om teambreed terug te komen op het 4D-model. De afgevaardigde van CED-groep heeft deze momenten ingericht in de vorm van samenwerkingsopdrachten waarbij collega's reflecteren op elkaars handelen. Ondanks dat dit tot nieuwe inzichten leidt, blijkt dat we als team toch blijven hangen in 'onwetendheid', waarbij een duidelijk praktijkvoorbeeld ontbreekt.

Mijns inziens is goed lesgeven een continu proces van reflectie op leerkrachtgedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). De resultaten van de leerlingen weerspiegelen de vaardigheden van mezelf als leerkracht op de verschillende onderwijskenmerken, zoals het pedagogisch en didactisch handelen en het klassenmanagement (Machielsen & Van der Sar, 2016). Wanneer ik bovenstaande aspecten op mijn eigen functioneren als leerkracht betrek, stel ik vast dat het eerste en derde aspect, een abstract beeld van het 4D-model en een gebrek aan tijd, van toepassing zijn binnen mijn onderwijspraktijk. Binnen het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model worden de competenties en kwaliteiten die zijn opgesteld door de Onderwijscoöperatie (2016)(bijlage 2) en de Kijkwijzer (schoolstandaard) leerkrachtgedrag (2016)(bijlage 3) als uitgangspunt genomen voor mijn leerkrachthandelen en -gedrag. Ik streef ernaar om het werken met de leerlijn Leren leren goed in te richten in mijn klas. Om dit te kunnen realiseren verdiep ik me in het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model. Hier ligt de focus op binnen dit onderzoek.

1.3 Onderzoeksdoel

Het hoofddoel van dit onderzoek is het beter inrichten van het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model, met als doel de leeropbrengsten van de leerlingen ten aanzien van de leerlijn Leren leren gedurende het schooljaar te verhogen. Om dit te kunnen realiseren pas ik de al vaststaande leerlijn Leren leren toe in mijn mentorklas, waarbij gewerkt wordt volgens het 4D-model. Het onderzoek richt zich op de vraag hoe ik dit het beste kan aanpakken en realiseren.

Binnen dit onderzoek richt ik me op mijn eigen mentorgroep, de staatsexamenklas. Hierdoor wordt het gedrag van mijn leerlingen en het 4D-model centraal gesteld, waarbij mijn leerkrachthandelen en –gedrag van invloed zijn. Na afloop van het onderzoek wil ik de onderzoeksresultaten delen binnen het team en mogelijk binnen de stichting, zodat zij hierop kunnen voortbouwen binnen de onderwijspraktijk. Hiermee beoog ik de belemmerende aspecten van de probleemanalyse (1.2) te verminderen.

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt beschreven wat de theoretische onderliggers zijn van het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model en hoe dit model in zijn werk gaat. Wat is een leerstandaard, welke leerkrachtvaardigheden zijn van belang en hoe komt een gedragsverandering tot stand?

2.1 Opbrengstgericht werken

Cauffman (2014) verstaat onder opbrengstgericht werken het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het verhogen van de opbrengsten: leerresultaten, sociaal-emotionele resultaten en tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs. Dit komt overeen met de definitie van de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2014). Tegenstanders van opbrengstgericht werken spreken over leerfabrieken waar het leerproces van de leerling wordt gestuurd op basis van harde en koele cijfers (Van Hasselt, 2011).

Het begrip 'opbrengsten' roept misschien de vraag op of het alleen om resultaten draait bij opbrengstgericht werken. Wanneer resultaten enkel als de opbrengst van een bepaalde inspanning gezien worden, is dit een te eenzijdige focus op resultaten (Machielsen & Van der Sar, 2016). Dit zegt weinig over een bepaalde handelingswijze in de klas. Van belang is het vergelijken van data, zodat er informatie verkregen kan worden over het proces: *waarom is het resultaat nu hoger of lager dan de vorige keer?* Het gaat dus niet alleen om de leerprestaties als uitkomst, maar om data als informatie voor het handelen van een leerkracht in de klas (Goudswaard, 2011).

Volgens Hattie (2009) is feedback een krachtige voorspeller van succesvol leren en zijn data voorwaardelijk om goede feedback aan leerlingen te kunnen geven, hetgeen hij concludeert uit meta-analyses over de effectieve interventies binnen scholen.

In de praktijk kan ik aan de hand van data preciezer aangeven wat een leerling wel en niet goed gedaan heeft binnen de uitvoering van een taak, wat mij betere richtlijnen geeft voor de invulling van een volgende les. Data sturen de verdere instructie (Machielsen & Van der Sar, 2016). Des te meer een leerkracht aansluit op de data, hoe beter er aangesloten wordt op het niveau en de behoeften van de leerlingen (Hattie, 2009). Hieruit blijkt dat opbrengstgericht werken zich niet enkel op de resultaten richt, zoals bovenstaand ten onrechte gesteld wordt.

2.2 4D-model

2.2.1 Onderwijscontinuüm CED-groep

Het Onderwijscontinuüm CED-Groep is een centrum voor educatieve diensten dat zich richt op denken en werkwijzen om planmatig datagestuurd en opbrengstgericht passend onderwijs te realiseren (CED-Groep, 2016). De kern is het sturing geven aan de kwaliteit van het onderwijs op basis van data, zoals informatie uit het leerlingvolgsysteem.

Onderstaande klassieke theorieën vormen de onderliggers voor het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model (theoretische uitgangspunten):

- Piramide van Maslow
- Psychologische basisbehoeften: Zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan
- Leertheorie van Bandura

Door me als leerkracht te verdiepen in verschillende achtergronden, wil ik meer inzicht krijgen in waarom bepaalde aanpakken wel of juist niet werken. De uitwerking van de klassieke theorieën is toegevoegd in bijlage 4.

2.2.2 Het centrale uitgangspunt van het 4D-model

Het centrale uitgangspunt is het realiseren van ambities (Machielsen & van der Sar, 2016). De ambities die een school wil bereiken met leerlingen worden schoolstandaarden genoemd.

De schoolstandaard (gestelde doelen) vormt de basis voor het plannen van het onderwijsaanbod en het toewijzen van leerlingen aan de arrangementen (Kwaliteitszorg, 2015). Dit betekent concreet dat ik als mentor het gedrag van leerlingen steeds vergelijk met het gedrag dat de school als standaard (ambitie) heeft gesteld. Op basis van data, die verzameld worden op basis van het vergelijken van gedragsobservaties met de (door het team) geoperationaliseerde leerstandaarden, wordt bepaald of de schoolstandaard behaald is. Wanneer dit niet het geval is, wordt kritisch bekeken wat er veranderd kan worden aan de kenmerken uit het onderwijsleerproces om te zorgen dat de leerlingen de doelen wel kunnen behalen (Machielsen & Van der Sar, 2016). Dit heeft betrekking tot de volgende onderwijskenmerken:

- het leerstofaanbod
- klassenmanagement
- de leertijd
- het didactisch en pedagogisch handelen
- het schoolklimaat

2.2.3 De leerlijn Leren leren

Leerlijnen bieden een houvast om richting te geven aan het onderwijs (Struiksma & Rurup, 2009). Binnen mijn onderwijspraktijk biedt de leerlijn Leren leren een praktisch kader voor het lesgeven in schoolgedrag, waarbij afgestemd wordt op de ontwikkeling van de leerlingen. Vertaald naar de praktijk gaat het om het ontwikkelen van een effectieve werkhouding. Bijlage 5 geeft een overzicht van de concrete doelen (gedragskenmerken) die passen binnen de verschillende niveaus van de leerlijn. De doelen per niveau worden gekoppeld aan de volgende vijf categorieën:

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| • taakaanpak | (niveau 1 t/m 8) |
| • uitgestelde aandacht/ hulp vragen | (niveau 1 t/m 4) |
| • zelfstandig (door)werken | (niveau 1 t/m 8) |
| • samenwerken | (niveau 1 t/m 8) |
| • reflectie op werk | (niveau 1 t/m 8) |

Voor een korte toelichting bij elke categorie wordt doorverwezen naar bijlage 6. De doelen richten zich op acht niveaus, waarvan niveau 8 het uitgangspunt is voor de leerlingen in mijn groep (examenklas). Binnen de leerlijn is het mogelijk om grote niveausprongen te maken, omdat de doelen snel af- en aangeleerd kunnen worden. Door duidelijke en uitdagende doelen te stellen vanuit de schoolambitie, wordt een hogere gedragsnorm bereikt binnen de groep dan wanneer een leerkracht lage verwachtingen stelt (Machielsen & Van der Sar, 2016). Deze gedragsnorm wordt bepaald op basis van de schoolstandaard.

2.2.4 Schoolstandaard schoolgedrag

Opbrengstgericht werken aan schoolgedrag start met het bepalen van een gezamenlijke standaard van wat wenselijk is ten aanzien van gedrag op school (Machielsen & van der Sar, 2016; Castelijns & Andersen, 2013). Schooljaar 2015-2016 hebben we als team een norm gesteld met betrekking tot verwachtingen die wij hebben ten aanzien van de ontwikkeling betreffende schoolgedrag van onze leerlingen. Tabel 1 geeft de schoolstandaard weer.

Aan de linker kant van de tabel is te zien hoeveel procent van de leerlingen aan welke standaard moet voldoen. Deze percentages zijn cumulatief. Door middel van het talent-, basis- en intensieve arrangement wordt onderscheid gemaakt, zodat voorkomen wordt dat een deel van de leerlingen tekort wordt gedaan wanneer er één niveau aangeboden wordt binnen een groep (Struiksma & Rurup, 2009).

Tabel 1: schoolstandaard

Leeftijd	12	13	14	15	16	17	18	19
Gevorderd 25%	7	7	7	8	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	8
Voldoende 75%	6	6	6	7	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	8
Minimum 90%	4	4	4	5	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	6

*De cijfers in de blauwe, groene en gele kaders staan voor het niveau dat de leerlingen aan het einde van het schooljaar zouden moeten behalen. De dikgedrukte onderstreepte niveaus zijn van toepassing op de leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie schoolstandaarden:

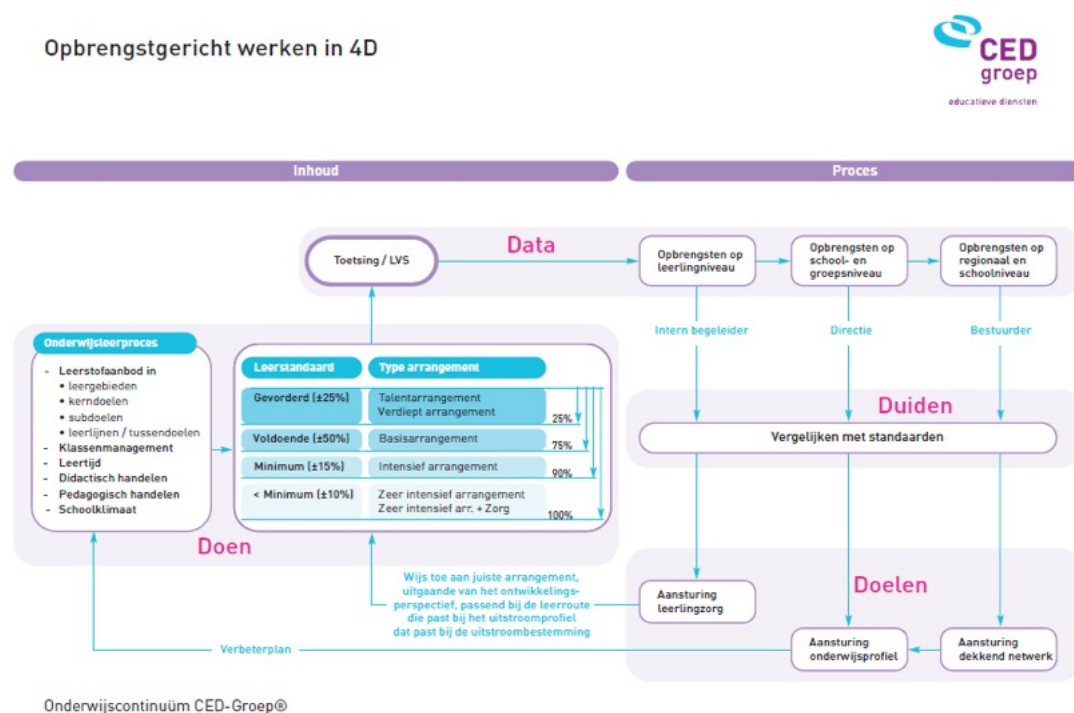
- De gevorderde standaard voor de meest zelfstandige leerlingen.
(betreft 25% van de leerlingen → verdiept arrangement)
- De voldoende standaard voor het merendeel van de leerlingen. Deze standaard is de basis voor het leerstofaanbod/ de doelen.
(betreft 75% van de leerlingen → basisarrangement)
- De minimumstandaard voor een klein deel van de leerlingen, die aangeeft wat het minimumniveau is van wat de leerlingen zouden moeten behalen.
(betreft 10% van de leerlingen → intensief arrangement)

Met betrekking tot de verschillende niveaus van de leerlingen wordt er convergent gedifferentieerd, waarbij uitgegaan wordt van dezelfde doelen voor elk arrangement. De invulling van de arrangementen wordt aangepast aan de behoeften van de leerlingen, zodat elke leerling het doel kan bereiken.

2.2.5 De 4D's

De 4 D's binnen het 4D-model staan voor Data verzamelen en Duiden, op basis daarvan Doelen stellen en vervolgens Doen. Dit kader heeft als doel om in de praktijk doelbewust en systematisch aan de slag te kunnen gaan met gedrag. Schematisch ziet het 4D-model er als volgt uit:

Afbeelding 1: schematische weergave 4D-model (bijlage 7)



Opbrengstgericht werken volgens het 4D-model vindt plaats in vier stappen, waarbij sprake is van een cyclisch proces:

1. Verzamelen van **data**: door gedrag te observeren en noteren.
2. Data **duiden**: de data analyseren en er betekenis aan geven, door te vergelijken met de schoolstandaard. Leerlingen worden toegewezen aan arrangementen (intensief-, basis- of talentarrangement).
3. Op basis van deze vergelijking worden **doelen** gesteld. In een groepsplan wordt beschreven hoe het onderwijsleeraanbod ingericht dient te worden om deze doelen te kunnen behalen.
4. Dit plan wordt uitgevoerd in de laatste stap **doen**. Vervolgens wordt bekeken welke aanpassingen nodig zijn in het onderwijsaanbod op het gebied van Leren leren. Hierna begint het proces weer van voren af aan.

2.3 Beoordelen om te leren

Binnen het 4D-model wordt het leren van de leerlingen beoordeeld. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief beoordelen (Castelijns & Andersen, 2013). Tabel 2 geeft een overzicht van de verschillende vormen:

Tabel 2: Summatief en formatief beoordelen (Castelijns & Andersen, 2013).

	Summatief beoordelen	Formatief beoordelen
Functie	Vaststellen wat geleerd is	Leerlingen ondersteunen en stimuleren
Moment	Na afloop van het leren	Tijdens het leren
Werkwijze	Maken van toetsen, proefwerken, examens etc.	Reflecteren en dialoog: feedback, self-assessment
Opbrengst	Niveaubepalingen Vergelijkingen met schoolstandaard	Bewustwording van en aanwijzingen voor het leren
Rol leerling	Beoordeelde	(Mede)beoordelaar

Beide vormen zijn aspecten van opbrengstgericht werken (Castelijns & Andersen, 2013). Er wordt (o.a.) summatief beoordeeld door data te verzamelen en deze af te zetten tegen de schoolstandaard. Formatief beoordelen is bedoeld om vast te stellen hoe leerlingen zich in hun leerproces verhouden ten opzichte van de gestelde leerdoelen en geeft informatie over hoe zij die leerdoelen kunnen bereiken (Assessment Reform Group, 2012). Door formatief beoordelen wordt bevorderd dat leerlingen zich bewust worden van wat ze leren en hoe ze dat doen en geeft de leerkracht hen (op het moment dat ze dat nodig hebben) gerichte aanwijzingen om verder te komen. Hiervoor zijn vooral reflectie en dialoog nodig (Castelijns & Andersen, 2013): leerlingen denken op een systematische wijze na over hun eigen leerproces (self-assessment) en krijgen gerichte aanwijzen en feedback van de leerkracht. De leerlingen worden uitgedaagd een actieve rol te spelen in de eigen beoordeling. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat formatief beoordelen een positieve bijdrage levert aan het leren van leerlingen (Castelijns, Segers & Struyven, 2011; Sluijsmans, Joosten – ten Brinke & Van der Vleuten, 2013).

2.4 Stem van de leerling

In het groepsplan wordt beschreven hoe het onderwijsaanbod ingericht dient te worden met betrekking tot de vijf onderwijskenmerken. De leerlingen worden betrokken bij het opstellen van de doelen en het groepsplan. Dit is, in combinatie met formatief beoordelen, van belang voor de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie en de zelfregulering van de leeropbrengsten van de leerlingen (Den Otter, 2015; Castelijns & Andersen, 2013).

Om stem te geven aan de leerlingen in groepsverband dien ik als leerkracht zorg te dragen voor een gelijkwaardige verdeling van beurtinitiatieven, zodat alle leerlingen het gevoel krijgen volwaardig te zijn en ertoe te doen (Machielsen & Van der Sar, 2016). Dit vraagt van een leerkracht om leiding te geven bij de interacties om te voorkomen dat de dominante stemmen de groep overschreeuwen en de stillere leerlingen ongehoord blijven (Den Otter, 2015).

2.5 Leerkrachtvaardigheden

Om het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model goed in te richten in de praktijk, is het van belang dat mijn basisaanpak (leerkrachtgedrag) aan de basisvoorwaarden voldoet (Bijl – van Gelder & Wiersema, 2016). Goed lesgeven is een continu proces van reflectie op leerkrachtgedrag (Machielsen, 2016). De resultaten van de leerlingen weerspiegelen immers de vaardigheden van de leerkracht op de verschillende onderwijskenmerken (Machielsen & Van der Sar, 2016).

Hattie (2009) maakt onderscheid tussen een *activerende leraar* en een *faciliterende leraar* en brengt dit in verband met de leerprestaties van leerlingen. Een activerende leraar is niet voortdurend zelf aan het woord, maar betreft de leerlingen bij het leerproces door het stellen van duidelijke doelen en het geven van feedback. Deze aanpak leidt tot een hoge mate van betrokkenheid en meer zelfregulering door leerlingen (Castelijns & Andersen, 2012, Ros & Van der Hoeven, 2009). Een faciliterende leraar creëert een omgeving waarin leerlingen kunnen leren, maar bemoeit zich verder nauwelijks met het leerproces. Als leerkracht dien ik te weten hoe de kloof tussen het huidige niveau van de leerlingen en de beoogde doelen overbrugd kan worden en wil ik een leeromgeving kunnen creëren waarin fouten gezien worden als een kans om van te leren en waarin leerlingen zich veilig voelen (Hattie, 2009; Castelijns & Andersen, 2013).

2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Naar aanleiding van het uitwerken van de probleemstelling en het theoretisch kader ben ik gekomen tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als mentor de leerlijn Leren leren in mijn mentorklas vormgeven aan de hand van het 4D-model om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?

De deelvragen zijn gebaseerd op de vier stappen van het 4D-model, die van belang zijn om planmatig en opbrengstgericht te kunnen werken met de leerlijn Leren leren.

Deelvraag 1: Wat is het niveau van de leerlingen binnen de leerlijn Leren leren in de startfase van het werken met het 4D-model?
(Stap 1 Data en stap 2 Duiden)

Deelvraag 2: Welke doelen komen aan bod binnen de leerlijn Leren leren?
(Stap 3 Doelen)

Deelvraag 3: Hoe kan ik het onderwijsaanbod inrichten om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?
(Stap 3 Doelen en stap 4 Doen)

H3 Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksstrategie

Mijn onderzoek is een kwalitatief actieonderzoek. Deze strategie is passend, omdat ik de eigen beroepspraktijk wil onderzoeken met als doel deze te verbeteren (Schuman, 2009). Actieonderzoek richt zich op het leerkrachthandelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte, 2002). Voor mijn onderzoek betekent dit dat ik me richt op de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn om een onderwijssituatie te creëren waarbij leerlingen in de gelegenheid gesteld worden om zichzelf te ontwikkelen op het gebied van Leren leren. Gedurende het onderzoek wordt een alternatieve handelingswijze ontwikkeld en uitgetoetst: dit geldt als een interventie op de bestaande situatie die na afloop geëvalueerd wordt. Door dit onderzoek uit te voeren wil ik mezelf ontwikkelen tot een leerkracht die aan de hand van de leerlijn Leren leren passend onderwijs met betrekking tot gedrag kan bieden. Hierbij richt ik me op mijn eigen groep leerlingen, met als doel de onderzoeksresultaten na afloop van het onderzoek teambreed te delen.

3.2 Respondenten

Binnen dit onderzoek zijn zeven respondenten betrokken. Dit zijn vierdejaars VMBO-T (examenjaar 1) leerlingen in de leeftijdscategorie 16 t/m 18 jaar die tot mijn mentorgroep behoren. Deze leerlingen doorlopen hetzelfde traject en volgen hetzelfde lesrooster, wat van belang is met het plannen van de momenten waarop gewerkt wordt met de leerdoelen.

Naast de leerlingen zijn collega's betrokken bij mijn onderzoek. Meerdere personen bieden meer perspectieven en dat vergroot de betrouwbaarheid. De specifieke keuze voor deze collega's is gebaseerd op het feit dat zij niet betrokken zijn bij de groep, waardoor ze mogelijk 'opener' observeren. Collega's die betrokken zijn bij dit onderzoek kunnen na afloop mogelijk 'ambassadeurs' worden, om het geleerde zelf toe te passen in de praktijk en over te dragen binnen het team en/of de stichting.

3.3 Methode van gegevensverzameling

In onderstaande schema's wordt per deelvraag weergegeven welk onderzoeksinstrument ingezet wordt, welke type data gebruikt worden en wat het doel hiervan is (Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Deelvraag 1: Wat is het niveau van de leerlingen binnen de leerlijn Leren leren in de startfase van het werken met het 4D-model? (Stap 1 Data & stap 2 Duiden)	
Onderzoeksinstrument 1 → Stap 1 Data & Stap 2 Duiden	Observeren
Type data	Leerlingen inschalen op de leerlijn op basis van observaties
Doel	Bepalen welk niveau elke leerling individueel beheerst ten opzichte van de doelen binnen de leerlijn Leren leren. Op basis hiervan wordt elke leerling een arrangement toegekend (zie paragraaf 2.2.4).
Onderzoeksinstrument 2 → Stap 1 Data	Vragenlijst
Type data	Met behulp van de vragenlijst beoordelen de leerlingen hun eigen gedrag aan de hand van de (vaststaande) leerdoelen binnen de leerlijn Leren leren.
Doel	Bewustwording van de leerdoelen en intrinsieke motivatie bevorderen.

Deelvraag 2:
Welke doelen komen aan bod binnen de leerlijn Leren leren?
(Stap 3 Doelen)

Deelvraag 3:
Hoe kan ik het onderwijsaanbod inrichten om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?
(Stap 3 Doelen en stap 4 Doen)

Onderzoeksinstrument 3 → <i>Stap 3 Doelen en stap 4 Doen</i>	Semigestructureerd interview met video-opnamen
Type data	Doelgericht gesprek met participerende leerlingen
Doel	De leerlingen betrekken bij: • de prioritering en formulering van de doelen • het opstellen van het groepsplan

3.3.1. Observeren

3.3.1.1 Keuze en doelstellingen

Om te weten te komen welk niveau de leerlingen beheersen ten opzichte van de leerlijn Leren leren wordt het gedrag ten aanzien van de leerdoelen geobserveerd. De gedragskenmerken die passen binnen de leerdoelen van de leerlijn¹ vormen het uitgangspunt voor het gedrag dat bekeken wordt. De observaties worden gebruikt om de leerlingen in te schalen op de leerlijn, met als doel te kunnen beoordelen of het gedrag van de leerlingen verandert gedurende dit onderzoek (Ponte, 2002). Inschalen op de leerlijn is een summatieve vorm van beoordelen (Castelijns & Andersen, 2013). De belangrijkste functie is het vaststellen van wat de leerlingen geleerd hebben. Het is essentieel dat ik mezelf ervan bewust ben hoe leerlingen leren en waar zij zich in het leerproces bevinden ten opzichte van de doelen die gesteld zijn. Alleen zo kan ik de leerlingen van gerichte feedback² voorzien en kom ik tot inzicht of het onderwijsaanbod en de leerstrategieën die zij gebruiken bijdragen aan het bereiken van de leerdoelen (Assessment Reform Group, 2013). Het vastgestelde niveau, het beheersingsniveau, wordt afgezet tegen de schoolstandaard en aan de hand hiervan wordt het arrangement bepaald. In het groepsplan wordt beschreven hoe het onderwijsaanbod wordt ingericht (Goudswaard & Vergunst-Duijnhouwer, 2011).

3.3.1.2 Inhoud

Tijdens de nulmeting, waarbij het startniveau bepaald wordt, wordt gedrag geobserveerd dat in lijn staat met de leerdoelen binnen de leerlijn. De beoordeling van dit gedrag vindt plaats op de volgende wijze (Machielsen & Van der Sar, 2016):

Om vast te stellen of de doelen binnen een niveau beheerst worden dient voldaan te worden aan onderstaande criteria:

- De leerling moet 75% van de doelen van een niveau kunnen toepassen

¹ Bijlage 5 geeft een overzicht van de gedragskenmerken (doelen) die passen binnen de verschillende niveaus van de leerlijn.

² In bijlage 8 wordt een (theoretische) toelichting gegeven op feedback.

- De leerling moet het merendeel van de tijd (75% van de lestijd) de doelen kunnen toepassen als de leerkracht erom vraagt (leerkracht-gestuurd).
 - De leerling moet minimaal 5 keer laten zien dat hij het doel kan toepassen (leerling-gestuurd).
- (Dit laatste criterium is alleen van toepassing tijdens eindmeting. De doelen waarmee bewust geoefend wordt in de praktijk zijn pas bekend nadat de nulmeting is uitgevoerd en het groepsplan is uitgewerkt).*

De doelen worden per niveau bekeken om te bepalen of aan bovenstaande criteria wordt voldaan. Hierbij wordt begonnen met niveau één. Wanneer binnen niveau één aan de criteria voldaan wordt, wordt hetzelfde gedaan bij niveau twee, et cetera. Het hoogste niveau dat behaald wordt vormt het beheersingsniveau. De beheersingsniveaus van de leerlingen worden verwerkt in een groepsverzicht. Vervolgens worden de gegevens voor elke leerling individueel verwerkt in de vorm van een grafiek, wat volgens de leerlingen een overzichtelijke manier is om hun eigen voortgang inzichtelijk te maken. Door volgens een vaste procedure te beoordelen wordt de betrouwbaarheid van de beoordeling gewaarborgd (Castelijns & Andersen, 2013). Zonder objectiviteit en betrouwbaarheid kunnen de prestaties van de leerlingen niet op een verantwoorde wijze afgezet worden tegen de schoolstandaard.

Gedurende de periode tussen de nulmeting en de eindmeting wordt aan de hand van het beoordelingsformat dat is toegevoegd in bijlage 9 een objectief beeld verkregen van doelgedrag dat tijdens een les vertoont wordt. Het beoordelingsformat maakt de voortgang van de leerlingen inzichtelijk voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Op het moment dat een leerling het gewenste gedrag laat zien binnen een lesuur dat hiermee geoefend wordt, wordt er één bolletje gekleurd op het beoordelingsformat. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerkracht- en leerling gestuurd gedrag en verinnerlijking. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het invullen van het beoordelingsformat en houden dit zelf bij in een mapje. Hiermee worden ze uitgedaagd om een actieve rol te spelen in de eigen beoordeling (Castelijns & Andersen, 2013). Aan de hand van bovenstaande criteria in combinatie met het ingevulde beoordelingsformat worden de leerlingen tijdens de tussen- en eindmeting ingeschaald op de leerlijn.

3.3.1.3 Procedure

De observaties worden uitgevoerd gedurende de volgende perioden:

- September 2016. Hier komt de nulmeting uit voort (oktober 2016).
- Oktober 2016 – maart 2017. Hier komt de eindmeting uit voort (maart 2017).

Om te komen tot de nulmeting wordt het gedrag van de leerlingen gedurende alle theorielessen die gegeven worden in de maand september (2016) door mij als mentor/leerkracht geobserveerd. Zodra het groepsplan is opgesteld wordt er op geplande momenten geoefend met de specifieke doelen. Tijdens deze oefenmomenten wordt het gedrag van de leerlingen geobserveerd en wordt het beoordelingsformat ingezet. De observatie- en oefenmomenten worden weergegeven in de weekplanning van de leerlingen en worden verwerkt in het groepsplan.

3.3.2 Vragenlijsten

3.3.2.1 Keuze en doelstellingen

Er worden twee vragenlijsten ingezet die worden ingevuld door de participerende leerlingen. Door middel van de vragenlijsten beoordelen de leerlingen zichzelf ten aanzien van de leerdoelen binnen de leerlijn Leren leren. Deze formatieve vorm van beoordelen heeft als doel dat de leerlingen zich bewust worden van de leerdoelen (feed up³) die zij dienen te bereiken en dat zij inzicht krijgen in strategieën die hen daarbij kunnen helpen (Castelijns & Andersen, 2013). Daarnaast wil ik de

³ In bijlage 8 wordt een (theoretische) toelichting gegeven op *feed up*.

intrinsieke motivatie bevorderen door het inzetten van de vragenlijsten, waarbij ruimte geboden wordt aan de autonomie van de leerlingen (Castelijns & Andersen, 2013). Hier wordt aan tegemoet gekomen door de leerlingen te beschouwen als mede-beoordelaars van hun eigen ontwikkeling. Door leerlingen een actieve rol in het beoordelingsproces te geven en hen te betrekken bij beslissingen, bevorder ik dat zij zichzelf als eigenaar van het leerproces ervaren (Deci & Ryan, 2000). De uitkomsten van de vragenlijsten worden individueel besproken met de leerlingen. Hierbij worden de sterke aspecten in de leeraanpak van de leerlingen benadrukt en worden tips en suggesties gegeven over hoe zij zich verder kunnen ontwikkelen (feed forward⁴). Daarnaast dien ik duidelijk te zijn over wat niet goed gaat, zodat met de leerling besproken kan worden hoe het leerproces effectiever aangepakt kan worden (Castelijns & Andersen, 2013). Als leerkracht wil ik uitstralen dat fouten maken niet erg is en gemaakt worden om ervan te kunnen leren, met als doel een veilig en uitdagend leerklimaat te creëren.

3.3.2.2 Inhoud

De eerste vragenlijst (bijlage 10) is gebaseerd op de vaststaande leerdoelen van de leerlijn. Elke vraag is gebaseerd op één leerdoel binnen een categorie, met uitzondering van vraag één en zeven. Deze laatstgenoemde vragen hebben als doel om inzichtelijk te maken of de leerlingen zelf een duidelijk beeld hebben van het gedrag dat er van hen verwacht wordt (feed up) met betrekking tot de leerlijn.

De vragenlijst bestaat uit één schaalvraag en multiple choice vragen. De schaalvraag is nuttig in deze context, omdat die uitgaat van een genuanceerde zienswijze, waarbij niet overgestapt kan worden naar de zwart-wit modus (Cauffman & Van Dijk, 2014). Daarnaast zijn leerlingen bekend met de schaal van één tot tien in de beoordeling van (onder andere) toetsen.

Omdat er binnen het onderwijsaanbod uitgegaan wordt van drie arrangementen en de leerlingen hiermee bekend zijn, zijn de keuzemogelijkheden van de multiple choice vragen hieraan gerelateerd:

- Onvoldoende (intensieve arrangement)
- Voldoende (basis arrangement)
- Gevorderd (verdiept arrangement)

De vierde optie kan gekozen worden wanneer leerlingen onvoldoende zicht hebben op hun gedrag met betrekking tot een bepaald leerdoel, om dit te kunnen beoordelen. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van de data die verzameld wordt (Cauffman & Van Dijk, 2014).

De tweede vragenlijst (bijlage 11) verschilt inhoudelijk van de eerste vragenlijst, doordat deze enkel is gebaseerd op de specifieke leerdoelen die zijn weggezet in het groepsplan. Deze vragenlijst wordt afgenomen voorafgaand aan het inschalen van de leerlingen (eindmeting), zodat de uitkomsten van de vragenlijsten en de individuele eindgesprekken meegenomen kunnen in de eindbeoordeling.

3.3.2.3 Procedure

De vragenlijsten worden op de volgende momenten afgenomen:

- Eerste vragenlijst: oktober 2016
- Tweede vragenlijst: maart 2017

Deze momenten zijn bewust gekozen zodat de gegevens die hieruit voort komen meegenomen kunnen worden in de nul- en eindmeting. De vragenlijsten worden individueel ingevuld door de leerlingen, waarbij ik erop toezie dat dit in een rustige omgeving gebeurt waarbij ze elkaar niet kunnen beïnvloeden. De vragenlijsten worden om beurten ingevuld, zodat ik in de gelegenheid ben om vragen te beantwoorden en eventueel toelichting te geven op de leerdoelen.

⁴ In bijlage 8 wordt een (theoretische) toelichting gegeven op *feed forward*.

3.3.3 Interview

3.3.3.1 Keuze en doelstellingen

Een semigestructureerd groepsinterview wordt ingezet met als doel de leerlingen te betrekken bij de formulering van de doelen en de uitwerking van het groepsplan. Door de leerlingen mee te laten nadenken over de leerdoelen wordt bevorderd dat zij zich hieraan committeren en dat zij zich verantwoordelijk voelen om aan de gestelde eisen te voldoen (Castelijns & Andersen, 2013). Op basis van deze informatie wordt samen met de leerlingen afgestemd hoe zij deze leerdoelen kunnen bereiken. Dit wordt uitgewerkt in het groepsplan, aan de hand van de vijf onderwijskenmerken. De leerlingen gaan individueel aan de slag met de doelen en worden individueel ingeschaald op de leerlijn.

Een interview vormt een passend onderzoeksinstrument, omdat het mij als leerkracht in de gelegenheid stelt om leerlingen te bevragen naar hun meningen. De semigestructureerde vorm biedt mij ruimte om te reageren op wat zich in de onderzoekssituatie voordoet en in te gaan op onderwerpen die ik van tevoren niet had voorzien.

Gedurende het semigestructureerde interview worden video-opnamen gemaakt, die na afloop door mijzelf geanalyseerd worden. Het gebruik van video-opnamen binnen de onderwijspraktijk biedt de mogelijkheid om compacte, de werkelijkheid dicht benaderende informatie te verzamelen over het handelen van en de interacties tussen de leerkracht en leerlingen (Hall, 2007). De video-opnamen hebben als doel de kwaliteit van de interacties tijdens het interview, de formulering van de doelen en de samenstelling van het groepsplan zichtbaar, controleerbaar en bespreekbaar te maken (Wels, 2001).

3.3.3.2 Inhoud

Het groepsinterview bestaat uit een doelgericht gesprek, tussen de participerende leerlingen en de leerkracht (Gillham, 2000). Op basis van de data die verkregen worden door het inschalen door de mentor (nulmeting) en de vragenlijst, wordt samen met de leerlingen tijdens het interview bepaald welke leerdoelen prioriteit hebben en dus weggezet worden in het groepsplan. Dit betreft twee of drie leerdoelen per categorie. Deze doelen worden zo concreet mogelijk geformuleerd. Ik zal de leerlingen daarbij sturing bieden, zodat de doelen in lijn staan met de (eind)doelen van de leerlijn (5). Ter voorbereiding op het interview wordt de inschaling op de leerlijn en de uitkomsten van de vragenlijst individueel besproken met de leerlingen.

Met betrekking tot de video-opnamen wordt rekening gehouden met de ethische aspecten door heldere en volledige informatie te verschaffen over het doel en de privacy van de leerlingen. Daarnaast wijs ik de leerlingen erop dat ze op vrijwillige basis participeren, dat ze zich altijd terug kunnen trekken uit het onderzoek en dat het recht op privacy en vertrouwelijkheid ten allen tijd gerespecteerd zal worden. Voorafgaand aan het opnemen van de video's vullen de leerlingen en ouder(s) een toestemmingsformulier in (bijlage 11) (Derry, Hickey & Koschmann, 2007).

Om de vertrouwelijkheid en privacy van leerlingen zoveel mogelijk te waarborgen zorg ik ervoor dat enkel de beoordelaars (werkplekbegeleider en docenten Master EN) en ikzelf toegang hebben tot het beeldmateriaal. Het beeldmateriaal blijft in mijn bezit en wordt niet doorgestuurd.

De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld om de beelden te bekijken alvorens deze vrijgegeven worden voor het onderzoek. Indien wenselijk kunnen leerlingen hun toestemming voor analyse en gebruik dan alsnog wijzigen (Derry, Hickey & Koschmann, 2007).

3.3.3.3 Procedure

Het interview wordt half oktober (2016) afgenomen nadat de gegevens van de nulmeting verwerkt en besproken zijn. In bijlage 13 wordt de voorbereiding van het semigestructureerde interview weergegeven. Als leerkracht leid ik het interview, waarbij ik de situatie definieer en controleer (Yin, 2003). Tevens is het mijn taak om het interview op gang te houden, door door te vragen of vragen te

stellen die onduidelijkheden of inconsistenties in het betoog van de ander kunnen verhelderen (Lange, Schuman & Montessori, 2012). Om het ethische aspect anonimiteit te waarborgen, wordt enkel de kwalitatieve verwerking van het interview opgenomen in het verslag. Deze uitkomsten worden verwerkt in het groepsplan.

Het maken van video-opnamen brengt mij in de gelegenheid om het interview te leiden en mij pas na afloop van het interview te richten op het verwerken van de verkregen informatie in het groepsplan. De videocamera wordt dermate gepositioneerd dat zowel de leerlingen als ikzelf in beeld worden gebracht, wat mogelijk is gezien de kleine groepssamenstelling. Wanneer een leerling (of ouders) niet akkoord gaat met de toestemmingsverklaring, wordt hier rekening mee gehouden door de betreffende leerling niet in beeld te brengen.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij de keuzes die zijn gemaakt om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te vergroten.

Betrouwbaarheid

De factoren nauwkeurigheid en consistentie zijn bepalend voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Van Thiel, 2010). Een kritische houding en feitelijke informatie verzamelen zijn hierbij van belang (Lange, Schuman & Montessori, 2012). *Nauwkeurigheid* heeft voornamelijk betrekking op meetinstrumenten, zoals de vragen die gesteld zijn tijdens het interview. Hierbij is sprake van een semigestructureerd interview, waarbij ruimte is gelaten voor de inbreng van de leerlingen. Om de nauwkeurigheid te vergroten, is gezorgd dat alle vooraf vastgestelde thema's steeds aan bod komen. Nauwkeurigheid heeft ook aandacht gekregen bij het analyseren van de video-opnamen. Naast nauwkeurigheid is de factor *consistentie* bepalend voor de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van Tiel, 2010). Er is sprake van consistentie wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel telkens hetzelfde resultaat oplevert (Yin, 2003). Binnen dit onderzoek wordt hier gehoor aan gegeven door het groepsinterview te analyseren aan de hand van video-opnamen. Dit geeft een realistischer beeld van het leerkracht- en leerlingengedrag binnen de onderwijspraktijk. Hoofdstuk drie geeft een overzicht van de stappen die gezet zijn binnen dit onderzoek, waardoor replicatie door andere onderzoekers min of meer mogelijk is. Een kritische noot hierbij is dat dit kwalitatieve onderzoek context gebonden is en onderhevig is aan invloeden van respondenten en de onderzoeker, waardoor uitkomsten zullen verschillen (Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Validiteit

Onder validiteit wordt de mate waarin het onderzoek meet wat het zou moeten meten verstaan (Van Thiel, 2010). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit. Met betrekking tot de interne validiteit kan de vraag gesteld worden of het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model een goede weergave is van het theoretische construct van opbrengstgericht werken. Door verschillende bronnen te raadplegen met betrekking tot dit model, het in verband te brengen met literatuur over opbrengstgericht werken en door te praten met experts over dit onderwerp (CED-groep), is getracht de operationalisatie zo goed mogelijk te laten voortbouwen op de theorie. Tevens draagt de diversiteit van de participerende leerlingen bij aan het waarborgen van de interne validiteit. Hier zou nog meer aan tegemoet gekomen kunnen worden, door het onderzoek op een grotere selectie leerlingen binnen het voortgezet (speciaal) onderwijs te baseren (Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Externe validiteit heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van het onderzoek (Van Thiel, 2010). Hierbij kan de vraag gesteld worden of de resultaten van het onderzoek ook betrekking hebben op andere onderwijsinstellingen binnen de stichting/ voortgezet speciaal onderwijs. De onderzoeksresultaten zullen gebruikt worden om inzicht te verkrijgen in de handelingswijze binnen het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model. De uitkomsten van dit onderzoek zijn mogelijk

relevant voor scholen die eveneens met het 4D-model werken, doordat er nieuwe inzichten of nieuwe vormen van betekenisverlening zijn ontstaan die ook interessant zijn voor hen. Mogelijk kunnen zij de uitkomsten toepassen in de eigen onderwijspraktijk of kunnen zij de basis vormen voor vervolgonderzoek.

3.5 Triangulatie

Binnen dit onderzoek wordt triangulatie gewaarborgd doordat data op verschillende manieren verkregen worden, waardoor de onderzoeksresultaten zo valide mogelijk zijn. Verschillende databronnen, methoden en theorieën worden gecombineerd om zoveel mogelijk bevestigend bewijs te verschaffen. Daardoor wordt de dataverzamelingsegeldigheid vergroot.

3.6 Ethiek

Binnen dit kwalitatieve actieonderzoek heb ik getracht rekening te houden met ethische aspecten. Dit is van belang, omdat er binnen het onderzoek wordt samengewerkt met leerlingen. De groepsdynamiek en de reflectieve taak van de onderzoeksgroep vormt een inherent onderdeel binnen dit onderzoek (Lange, Schuman & Montessori, 2012). Hierbij moeten de leerlingen een gevoel van veiligheid ervaren. Dit veronderstelt, dat zij het oneens moeten kunnen zijn (met mij als leerkracht en met elkaar) zonder dat dit gevolgen heeft. Daarnaast moet men meningen kunnen uiten en moet men uiting kunnen geven aan gevoelens zonder dat hier (ver)oordelend op gereageerd wordt. Binnen het semigestructureerde interview wordt samengewerkt met participanten om gezamenlijk tot een groepsplan te komen. Hoe opener het klimaat waarin dit kan, des te beter zal het proces verlopen (Lange, Schuman & Montessori, 2012).

De privacy van de participanten wordt gewaarborgd. Door de participanten voorafgaande aan het onderzoek tijdig te informeren over de doelstellingen en de inhoud van het onderzoek hebben zij de afweging kunnen maken wel of niet deel te nemen aan het onderzoek. Hierbij heb ik met hen besproken wat er met de onderzoeksresultaten zal gebeuren en hoe de participanten hierbij worden betrokken. Er wordt toestemming gevraagd voor het verzamelen en gebruiken van gegevens aan allen die bij het onderzoek betrokken zijn, op basis van volledige en begrijpelijke informatie over doel, opzet en uitwerking van het onderzoek en het gebruik van de uitkomsten. Voordat er video-opnamen gemaakt worden, worden leerlingen en ouders gevraagd om een toestemmingsverklaring in te vullen. De participanten nemen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek en kunnen er elk moment uit stappen indien wenselijk.

H4 Data-analyse en resultaten

In het hoofdstuk 'data-analyse en resultaten' worden de kwalitatieve onderzoeksgegevens weergegeven die in relatie staan met de onderzoeksvraag.

4.1 Deelvraag 1

Wat is het niveau van de leerlingen binnen de leerlijn Leren leren in de startfase van het werken met het 4D-model?

Stap 1 Data & stap 2 Duiden

4.1.1 Onderzoeksinstrument: observeren

Tabel 3 bestaat uit een groepsoverzicht dat de individuele beheersingsniveaus van de leerlingen weergeeft op het moment dat er gestart wordt met het werken met het 4D-model. De categorieën taakaanpak, zelfstandig doorwerken, samenwerken en reflectie op werk bestaan uit niveau 1 tot en met 8. Uitgestelde aandacht bestaat uit niveau 1 tot en met 4, wat betekent dat niveau 4 het hoogst haalbare is. Om te voorkomen dat de inschaling een vertekend beeld geeft, dient hier rekening mee gehouden te worden.

Tabel 3 Nulmeting oktober 2016

Leerlingen	Leeftijd	Taak aanpak	Samenwerken	Uitgestelde aandacht/hulp vragen	Zelfstandig doorwerken	Reflectie op werk	Meest voorkomende niveau
Leerling 1 A.T.	15	6	6	3	7	5	6
Leerling 2 L.K.	16	6	5	2	6	5	5
Leerling 3 C.L.	18	8	6	4	8	8	8
Leerling 4 C.S.	17	6	6	2	7	6	6
Leerling 5 R.N.	15	5	5	2	5	5	5
Leerling 6 T.S.	16	6	6	2	6	5	6
Leerling 7 T.W.	16	6	6	2	6	5	6

Uit de nulmeting in tabel 3 blijkt dat niveau 8 binnen drie categorieën beheerst wordt door leerling 3. Deze leerling doorloopt het tweede examenjaar voor de tweede keer en is zeer gemotiveerd om haar diploma te behalen, wat een verklaring is voor haar inschaling op niveau 8. De andere leerlingen zijn lager ingeschaald en voldoen nog niet aan de schoolstandaard. Tabel 4 geeft een overzicht van de data van de nulmeting in vergelijking met de schoolstandaard. Hierbij wordt uitgegaan van het meest voorkomende niveau (CED-groep, 2016). Per leerling is de individuele inschaling op de leerlijn uitgewerkt in een grafiek, zodat de leerling zelf zicht hebben op hun niveau en ontwikkeling. Zie bijlage 14 voor de individuele grafieken.

Tabel 4: schoolstandaard en nulmeting in verhouding tot schoolstandaard

Schoolstandaard

Leeftijd	12	13	14	15	16	17	18	19	
Gevorderd 25%	7	7	7	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	8	
Voldoende 75%	6	6	6	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	8	
Minimum 90%	4	4	4	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	6	

**De onderstreepte niveaus zijn van toepassing op de leerlingen van mijn groep (15 t/m 18 jaar).*

Verhouding tot schoolstandaard

15 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	7	25%	-
Voldoende	6	75%	
Minimum	5	90%	2 van de 7 leerlingen (28,6%)
Onder minimum	<5	100%	-

16 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	-
Voldoende	7	75%	-
Minimum	6	90%	2 van de 7 leerlingen (28,6%)
Onder minimum	<6	100%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)

17 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	-
Voldoende	7	75%	-
Minimum	6	90%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Onder minimum	<6	100%	-

18 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	-
Voldoende	8	75%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Minimum	6	90%	-
Onder minimum	<6	100%	-

4.1.1.1 Conclusie

Aan de hand van observaties is het startniveau (nulmeting) van de leerlingen bepaald ten aanzien van de leerlijn Leren leren. Deze niveaubepaling is van belang om het onderwijsaanbod af te kunnen stemmen op de behoeften van de leerlingen.

Uit tabel 3 en 4 blijkt dat er door zes van de zeven leerlingen nog niet voldaan wordt aan de schoolstandaard. Op basis hiervan wordt de leerlingen een arrangement toegekend.

- Eén leerling (leerling 3) voldoet aan de voldoende standaard (14,3%) → basisarrangement
Doel (maart 2017): toewerken naar een verdiept arrangement.
- Zes leerlingen voldoen aan de minimumstandaard (85,7%) → intensieve arrangement
Doel (maart 2017): toewerken naar basisarrangement.

Deelvraag 1

Wat is het niveau van de leerlingen binnen de leerlijn Leren leren in de startfase van het werken met het 4D-model?

Stap 1 Data

4.1.2 Onderzoeksinstrument: Vragenlijst

Nulmeting oktober 2016

Zeven leerlingen hebben de vragenlijst (bijlage 10) volledig ingevuld. In bijlage 15 worden de data weergegeven die verkregen zijn aan de hand van de vragenlijst.

4.1.2.1 Conclusie

Vraag 1 en 7 (figuur 1 en 9):

Op basis van de data die zijn voortgekomen uit vraag 1 van de vragenlijst concludeer ik dat de samenwerkingsopdracht niet voor alle leerlingen heeft bijgedragen aan de beeldvorming van de vijf categorieën binnen de leerlijn Leren leren. Aangezien ik hier wel vanuit ben gegaan, heb ik naar aanleiding van de verkregen data samen met de drie leerlingen die hier behoefte aan hadden nog een mentorles besteed aan het verhelderen van de leerlijn, de vijf categorieën en de leerdoelen.

Het doel van de vragenlijst (nulmeting), waarbij sprake is van een formatieve vorm van beoordelen, is dat de leerlingen zich bewust worden van de leerdoelen die zij dienen te bereiken (Castelijns & Andersen, 2013). Uit de data van vraag 7 blijkt dat het invullen van de vragenlijst hier bij vijf van de zeven leerlingen aan bijgedragen heeft. De twee leerlingen waarbij hier geen sprake van is, geven aan voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst al een duidelijk beeld te hebben gehad van de leerlijn Leren leren.

Inschalen door de leerlingen (figuur 2 t/m 8):

Door de vragenlijst in te vullen hebben de leerlingen zichzelf ingeschaald ten aanzien van de leerlijn Leren leren. De uitkomsten van de vragenlijst en de nulmeting (tabel 3) zijn individueel besproken met de leerlingen. Hierbij is feed forward gegeven, door de sterke aspecten in de leeraanpak van de leerlijn te benadrukken en tips en suggesties te geven over hoe zij zich verder kunnen ontwikkelen. Daarnaast is besproken wat niet goed gaat en hoe het leerproces effectiever aangepakt kan worden. Voor zelfregulerend leren moet een leerling zich bewust zijn van zijn eigen leerproces (Joosten-ten Brinke, Blom & Meuse, 2011). Hier dragen de vragenlijsten en individuele gesprekken aan bij. Door de wederzijdse verwachtingen (leerling- leerkracht) te verhelderen tijdens de individuele gesprekken, worden de leerlingen niet alleen cognitief maar ook motivationeel op de opdracht gericht (Castelijns & Andersen, 2013). Door het verband te leggen tussen leersuccessen en de geleverde inzet of een toegepaste leerstrategie, help ik de leerlingen hun prestaties toe te schrijven aan zichzelf en daarmee hun zelfvertrouwen te vergroten. Op die manier wordt tegemoet gekomen aan hun behoefte van competentie. Tevens treef ik ernaar om tegemoet te komen aan hun behoefte aan relatie, door af te stemmen op de behoeften van de leerlingen en hier op een passende (responsieve) wijze mee om te gaan.

Alle leerlingen geven aan de individuele gesprekken als erg prettig te ervaren, omdat er op deze manier dieper ingegaan wordt op hun eigen leerproces. Eveneens geven leerlingen aan het prettig te vinden dat de nadruk ligt op hoe zij zich verder kunnen ontwikkelen en niet op hetgeen wat niet goed gaat. Alle leerlingen geven aan geënthousiasmeerd te zijn door het invullen van de vragenlijst en de individuele gesprekken en zien het als een uitdaging om aan de slag te gaan en de vragenlijst in maart 2017 (eindmeting) nogmaals in te vullen. Aan de hand hiervan concludeer ik dat de vragenlijst de intrinsieke motivatie, ten aanzien van het werken met de leerlijn Leren leren, van zowel de leerlingen als mijzelf heeft bevordert.

4.2 Deelvraag 2

Welke doelen komen aan bod binnen de leerlijn Leren leren?

Stap 3 Doelen

4.2.1 Onderzoeksinstrument: semigestructureerd interview

Het groepsinterview heeft als doel de leerlingen te betrekken bij de formulering van de doelen en de uitwerking van het groepsplan. Op basis van de data en de leerdoelen van de leerlijn Leren leren (bijlage 5) is in overleg met de leerlingen bepaald welke leerdoelen weggezet worden in het groepsplan voor de periode oktober 2016 – maart 2017.

De uitgekozen leerdoelen zijn verwerkt in de doelenkaart, die is toegevoegd als bijlage 16. De doelenkaart geeft een overzicht van de leerdoelen en de desbetreffende aandachtspunten die gedurende het interview besproken zijn en verwerkt worden in het groepsplan. Om planmatig en structureel met de doelen te oefenen, wordt iedere dag een andere categorie centraal gesteld en worden de oefenmomenten verwerkt in de weekplanning (bijlage 17). De leerdoelen worden gevisualiseerd door middel van posters in de klas en een kleine doelenkaart op de hoek van de tafels (bijlage 18).

4.2.1.1 Conclusie

Door de leerlingen gedurende het interview mee te laten nadenken over de leerdoelen en dus te betrekken bij beslissingen, wordt ruimte geboden aan de autonomie van de leerlingen en wordt bevorderd dat zij zichzelf als eigenaar van hun leerproces ervaren (Castelijns & Andersen, 2013). Na afloop van het interview geven de leerlingen eensgezind aan dat zij meer gemotiveerd zijn om te leren wanneer de leerdoelen en de invulling van het onderwijsaanbod samen met hun bepaald wordt. Door de kleine groepssamenstelling en de prettige sfeer in de groep hebben alle leerlingen hun mening kunnen geven en dus actief deel kunnen nemen aan het interview.

De verschillende niveaus van leerlingen in de groep zorgen ervoor dat het nodig is om te differentiëren. Dit gebeurt door middel van convergente differentiatie, waarbij voor elk arrangement uitgegaan wordt van dezelfde doelen. Alle leerlingen moeten dus dezelfde doelen behalen. Het aanbod binnen de arrangementen wordt aangepast aan de behoefte van de leerlingen, zodat alle leerlingen hun doelen kunnen bereiken. De doelen en de invulling van de arrangementen worden beschreven in het groepsplan.

4.3 Deelvraag 3

Hoe kan ik het onderwijsaanbod inrichten om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?

Stap 3 Doelen en stap 4 Doen

4.3.1 Onderzoeksinstrument: semigestructureerd interview

In het groepsplan, dat is toegevoegd als bijlage 19, is per onderwijskenmerk beschreven wat nodig is om te beoogde doelen te kunnen behalen. Door middel van het interview zijn de leerlingen betrokken bij het opstellen van het groepsplan. In bijlage 13 wordt toegelicht welke vragen centraal hebben gestaan gedurende het interview.

In het groepsplan is per onderwijsarrangement beschreven wat de leerlingen nodig hebben om de doelen te behalen, passend bij hun perspectief op vervolgonderwijs (mbo niveau 4). Deze beschrijving is gericht op waarneembaar gedrag. Er wordt uitgegaan van het basisarrangement, dat ik met 75% van de leerlingen wil behalen (schoolstandaard). Zie bijlage 19 voor de uitwerking van het groepsplan.

4.3 Deelvraag 3

Hoe kan ik het onderwijsaanbod inrichten om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?

Stap 3 Doelen en stap 4 Doen

4.3.2 Onderzoeksinstrument: Vragenlijst

Vragenlijst

De tweede vragenlijst (eindmeting) is in maart 2017 afgenomen nadat het groepsplan in de praktijk is gebracht in de periode oktober 2016 t/m maart 2017. In tegenstelling tot de eerste vragenlijst (nulmeting), die zich richt op alle doelen die aan bod komen binnen niveau 8, richt de tweede vragenlijst (eindmeting) zich enkel op de doelen die zijn beschreven op de doelenkaart en in het groepsplan. De vragenlijst heeft als doel dat de leerlingen zichzelf inschalen (beoordelen) ten aanzien van de doelen nadat zij hier een periode mee geoefend hebben.

Resultaten vragenlijst

De resultaten van de vragenlijst (eindmeting) zijn toegevoegd in bijlage 20. Hieruit blijkt dat de leerlingen zichzelf hoger ingeschaald hebben dan bij de eerste vragenlijst (nulmeting). Hier is uit op te maken dat de leerlingen van mening zijn dat zij zichzelf positief ontwikkeld hebben ten aanzien van de leerdoelen binnen de leerlijn Leren leren. Dit blijkt eveneens uit de individuele gesprekken die aan de hand van de resultaten hebben plaatsgevonden. Uit de gesprekken komt naar voren dat de leerlingen een zeer reëel beeld hebben van hun eigen competenties ten aanzien van de beoogde doelen. De leerlingen geven aan dat dit komt door de feedback die zij krijgen en elkaar geven. Omdat het 4D-model uit een cyclisch proces bestaat wordt ook tijdens deze individuele gesprekken (eindmeting) feed forward gegeven, waarbij de sterke aspecten en suggesties om tot verdere ontwikkeling te komen besproken worden (zie 4.1.2.1). De uitkomsten van de vragenlijst (eindmeting) en de individuele vragenlijst worden meegenomen in de eindmeting (inschaling maart 2017).

Eindmeting

Onderstaande tabel geeft de individuele beheersingsniveaus van de leerlingen weer tijdens de eindmeting in maart 2017.

Tabel 6 Eindmeting maart 2017

Leerlingen	Leeftijd	Taak aankpak	Samen- werken	Uitgestelde aandacht/ hulp vragen	Zelf- standig door- werken	Reflectie op werk	Meest voor- komende niveau
Leerling 1 A.T.	15	8	7	4	8	7	7
Leerling 2 L.K.	16	7	7	3	7	6	7
Leerling 3 C.L.	18	8	7	4	8	8	8
Leerling 4 C.S.	17	7	8	4	7	8	7
Leerling 5 R.N.	15	6	6	3	7	6	6
Leerling 6 T.S.	16	8	7	4	8	7	7
Leerling 7 T.W.	16	7	6	3	7	7	6

Uit de eindmeting in tabel 6 blijkt dat niveau 8 door vier van de zeven leerlingen beheerst wordt binnen één of meerdere categorieën. Dit is een positieve ontwikkeling ten opzichte van de resultaten van de nulmeting. Eveneens is af te lezen dat alle leerlingen minimaal niveau 6 beheersen (of niveau 3 binnen de categorie uitgestelde aandacht) en dat niveau 5 dus niet meer voorkomt in het groepsoverzicht. Tabel 7 geeft een overzicht van de data van de nulmeting in vergelijking met de schoolstandaard. Hierbij wordt uitgegaan van het meest voorkomende niveau (CED-groep, 2016).

Tabel 7: schoolstandaard en eindmeting in verhouding tot schoolstandaard

Leeftijd	12	13	14	15	16	17	18	19	
Gevorderd 25%	7	7	7	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	8	
Voldoende 75%	6	6	6	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	8	
Minimum 90%	4	4	4	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	6	

**De onderstreepte niveaus zijn van toepassing op de leerlingen van mijn groep (15 t/m 18 jaar).*

Verhouding tot schoolstandaard

15 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	7	25%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Voldoende	6	75%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Minimum	5	90%	-
Onder minimum	<5	100%	-

16 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	-
Voldoende	7	75%	2 van de 7 leerlingen (28,6%)
Minimum	6	90%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Onder minimum	<6	100%	-

17 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	-
Voldoende	7	75%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Minimum	6	90%	-
Onder minimum	<6	100%	-

18 jarige leerlingen	Schoolstandaard	Ambitie	Aantal leerlingen dat voldoet aan de schoolstandaard
Gevorderd	8	25%	1 van de 7 leerlingen (14,3%)
Voldoende	8	75%	-
Minimum	6	90%	-
Onder minimum	<6	100%	-

4.3.2.1 Conclusie

Uit bovenstaande tabellen blijkt dat er op één leerling na voldaan wordt aan de schoolstandaard. Wanneer de nul- en eindmeting langs elkaar gelegd worden is te zien dat de leerlingen zich positief ontwikkeld hebben ten aanzien van de leerdoelen die zijn opgenomen in het groepsplan.

Op basis van bovenstaande gegevens wordt de leerlingen de volgende arrangementen toegekend:

- Verdiept arrangement → twee leerlingen
- Basis arrangement → vier leerlingen
- Intensief arrangement → Eén leerling

Na de eindmeting zal het cyclische proces van het 4D-model weer opnieuw doorlopen worden. De nieuwe cyclus val buiten beschouwing van dit onderzoek.

H5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de verzamelde informatie antwoord gegeven op de deelvragen en de centrale hoofdvraag van het onderzoek.

5.1 Conclusie

5.1.1 Deelvraag 1

Wat is het niveau van de leerlingen binnen de leerlijn Leren leren in de startfase van het werken met het 4D-model? (Stap 1 Data en stap 2 Duiden)

De schoolstandaard vormt de basis voor het plannen van het onderwijsaanbod en het toewijzen van leerlingen aan de arrangementen (Kwaliteitszorg, 2015). Om het niveau van de leerlingen ten aanzien van de leerlijn Leren leren te bepalen is het gedrag van de leerlingen steeds vergeleken met het gedrag dat de school als standaard (ambitie) gesteld heeft (Machielsen & Van der Sar, 2016). Aan de hand van vaststaande criteria is het beheersingsniveau van elke leerling als individu bepaald. Tabel 3 in hoofdstuk 4 geeft deze beheersingsniveaus weer.

Aan de hand van de analyses van de nulmeting (inschalen en vragenlijst) kan geconcludeerd worden dat vier van de zeven leerlingen voldoen aan de minimum standaard, één leerling niet voldoet aan de minimum standaard en dat er door twee leerlingen aan de voldoende standaard voldaan wordt. Dit betekent dat de schoolstandaard door vijf van de zeven leerlingen niet behaald wordt. Vijf leerlingen worden toegewezen aan het intensieve arrangement en twee leerlingen aan het basis arrangement.

Door binnen de onderwijspraktijk planmatig en bewust aan de slag te gaan met de leerdoelen van de leerlijn Leren leren, kan leerlingen specifiek gedrag aangeleerd worden, gebaseerd op het ontwikkelen van een effectieve werkhouding (CED-groep, 2016; Machielsen & Van der Sar, 2016). Op het moment van de nulmeting, die heeft plaatsgevonden in de startfase van het werken met het 4D-model, was de leerlijn niet/nauwelijks geïntegreerd in het onderwijsaanbod. Hierdoor was het onderwijsaanbod niet toereikend om in de praktijk met de leerdoelen aan de slag te gaan. Dit is een verklaring voor het gegeven dat de meeste leerlingen op het moment van de nulmeting niet aan de schoolstandaard voldoen.

5.1.2 Deelvraag 2

Welke doelen komen aan bod binnen de leerlijn Leren leren? (Stap 3 Doelen)

Opbrengstgericht werken aan gedrag betekent dat er een gepland onderwijsaanbod aangeboden wordt (Bijl – van Gelder & Efferen – Wiersma, 2016). De toegewezen onderwijsarrangementen vormen de basis voor het groepsplan, waarbij uitgegaan wordt van convergente differentiatie. In het groepsplan zijn de doelen en het handelen op de elementen van het onderwijsleerproces voor de verschillende arrangementen beschreven, passend bij het perspectief op vervolgonderwijs. De doelen zijn in overleg met de leerlingen gekozen op basis van de vaststaande leerlijn Leren leren, de schoolstandaard en de data van de nulmeting. Aan de hand van deze data en de uitkomsten van de vragenlijst (nulmeting) zijn de leerdoelen tot stand gekomen. Om de zelfregulering van de leeropbrengsten van de leerlingen te bevorderen, zijn de leerlingen betrokken bij het bepalen van de doelen en het wegzetten hiervan in het groepsplan (Den Otter, 2015, Castelijns & Andersen, 2013). Bijlage 16 (doelenkaart) geeft een overzicht van de doelen die aan bod komen in de periode oktober 2016 tot en met maart 2017. In het groepsplan is per arrangement beschreven welke aanpassingen in de onderwijskenmerken gedaan moeten worden, om voor alle leerlingen passend onderwijs te realiseren.

5.1.3 Deelvraag 3

*Hoe kan ik het onderwijsaanbod inrichten om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?
(Stap 3 Doelen en stap 4 Doen)*

In het groepsplan (bijlage 19) wordt per onderwijskenmerk beschreven hoe het onderwijsaanbod ingericht dient te worden om aan de beoogde doelen te kunnen voldoen. Onderstaand wordt per onderwijskenmerk kort beschreven hoe deze wordt weggezet in de praktijk.

Leerstofaanbod

In het groepsplan wordt bij leerstofaanbod beschreven aan welke doelen er gewerkt wordt en hoe het didactisch en pedagogisch handelen vormgegeven wordt om ervoor te zorgen dat de leerlingen de doelen bereiken. In de doelenkaart (bijlage 16) worden de leerdoelen per categorie weergegeven. De leerdoelen zijn afgeleid uit de al vaststaande leerdoelen van de leerlijn Leren leren (bijlage 5) (CED-groep, 2016).

Klassenmanagement

Op het gebied van klassenmanagement heb ik mezelf de volgende vragen gesteld, waarvan de antwoorden zijn uitgewerkt in het groepsplan (Machielsen & Van der Sar, 2016):

- Hoe richt ik het lokaal zo in dat er met de gestelde doelen geoefend kan worden?
- Op welke manier stel ik regels en routines vast?
- Liggen de materialen op hun vaste plek, zodat de leerlingen weten waar ze wat moeten pakken en terugleggen?
- Is het voor alle leerlingen mogelijk om de tijd in de gaten te houden?
- Hoe zorg ik ervoor dat ik de intensieve leerlingen extra instructie en oefening kan geven?

Goed klassenmanagement is de basis voor goed onderwijs (Machielsen & Van der Sar, 2016). In het groepsplan (bijlage 19) wordt beschreven hoe er te werk wordt gegaan in de praktijk ten aanzien van het onderwijskenmerk klassenmanagement.

Leertijd

Op het gebied van leertijd wordt per arrangement vastgesteld op welke momenten, hoe vaak en hoe lang de leerlingen aan een doel werken. In overleg met de leerlingen wordt afgestemd op welke momenten en tijdens welke vakken er wordt geoefend met de leerdoelen (Den Otter, 2015). Om structureel met de doelen te oefenen wordt elke dag een andere categorie centraal gesteld. In het basisarrangement wordt twee keer per dag geoefend met de doelen van één categorie. De leerlingen uit het intensieve arrangement oefenen vier keer per dag (CED-Groep, 2016). In het groepsplan wordt beschreven hoe onderscheid aangebracht wordt in de leertijd ten aanzien van de verschillende arrangementen.

Didactisch handelen

Wat betreft het didactisch handelen wordt in het groepsplan beschreven wat ik als leerkracht anders doe per arrangement, om te zorgen dat het onderwijsaanbod aansluit bij de behoeften van de leerlingen, zodat zij de doelen kunnen behalen. Zie bijlage 19 voor de uitwerking hiervan.

Pedagogisch handelen

Bij het pedagogisch handelen wordt aangegeven welke pedagogische vaardigheden ingezet worden om de leerlingen te ondersteunen. In het groepsplan worden deze vaardigheden beschreven. De volgende vijf pedagogische vaardigheden spelen hierbij een belangrijke rol (CED-Groep, 2016):

1. Voorafgaand aan het moment waar het Leren leren doel van toepassing is, wordt het **doelgedrag benoemd** en gevisualiseerd door het betreffende doel op het bord te zetten.
2. Het **gevisualiseerde** gedrag is leesbaar voor alle leerlingen.
3. Er worden direct **complimenten** gegeven op het gewenste gedrag dat waarneembaar is.

4. De **voortgang** op de Leren leren doelen wordt **gevisualiseerd** aan de hand van het voortgangsformulier (bolletjessysteem, bijlage 9).
5. Er worden **oefensituaties gecreëerd** waarin de leerlingen met het gewenste gedrag kunnen oefenen.

Als de leerlingen weten aan welke doelen ze werken, kunnen ze hier zelf op reflecteren (Castelijns & Andersen, 2013). Dit gebeurt aan de hand van het voortgangsformulier (bolletjessysteem) dat is toegevoegd in bijlage 9. Op het moment dat een leerling het doelgedrag heeft laten zien, wordt het voortgangsformulier bijgewerkt door de leerling zelf, door één bolletje in te kleuren. De leerling wordt beschouwd als mede-beoordelaar. Door formatief te beoordelen wordt bevorderd dat leerlingen zich bewust worden van wat ze leren en hoe ze dat doen (Castelijns & Andersen, 2013). De leerlingen worden uitgedaagd om op een systematische wijze na te denken over hun eigen leerproces, waarbij ik hen voorzie van gerichte aanwijzingen en feedback (Bijl – van Gelder & Van Efferen – Wiersma, 2016).

5.1.4 Hoofdvraag

Hoe kan ik als mentor de leerlijn Leren leren in mijn mentorklas vormgeven aan de hand van de het 4D-model om de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen?

Het 4D-model wordt ingezet om planmatig opbrengstgericht te werken aan de leergebiedoverstijgende leerlijn Leren leren. Data wordt gebruikt om richting te geven aan gedrag en daarbij wordt uitgegaan van de schoolstandaard die is samengesteld door het schoolteam. Onderstaand wordt het werken volgens het 4D-model kort toegelicht.

1. Allereerst worden **data** verzameld: alle gegevens die iets zeggen over gedrag. Data worden verzameld met behulp van observaties en vragenlijsten. Er wordt een nulmeting uitgevoerd om het startniveau van de leerlingen te bepalen, wat van belang is om het onderwijsaanbod af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De vragenlijst wordt ingezet met als doel dat de leerlingen zich bewust worden van de leerdoelen die zij dienen te behalen en dat zij zicht krijgen in strategieën die hen daarbij kunnen helpen (Castelijns & Andersen, 2012).
2. Vervolgens worden de data **geduid**: de data analyseren en er betekenis aan geven. De verzamelde data worden vergeleken met de schoolstandaard en de leerlingen worden toegewezen aan een arrangement.
3. Op basis van de data worden de **doelen** gesteld. Een semigestructureerd (groeps)interview wordt ingezet met als doel de leerlingen te betrekken bij de formulering van de doelen. Hiermee wordt bevorderd dat zij zich committeren aan de doelen en dat zij zich verantwoordelijk voelen om aan de gestelde eisen te voldoen (Castelijns & Andersen, 2012).
4. De laatste stap is **doen**. In het groepsplan wordt beschreven hoe het onderwijsaanbod ingericht dient te worden om de beoogde doelen te kunnen behalen, waarbij de leerlingen eveneens betrokken worden door middel van een (groeps)interview. Vervolgens wordt het plan uitgevoerd. Na dat er een periode gewerkt is met de leerlijn, wordt een eindmeting uitgevoerd aan de hand van observaties en een vragenlijst waarbij de leerlingen zichzelf beoordelen, om vast te stellen hoe de leerlingen zich ontwikkeld hebben ten aanzien van de leerlijn Leren leren.

Dankzij het onderzoek dat heeft plaatsgevonden heb ik een helder antwoord gekregen op de vraag hoe het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model vormgegeven kan worden binnen de onderwijspraktijk, met als doel de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen. Aan de hand van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de leeropbrengsten van de leerlingen ten aanzien van de leerlijn Leren leren zijn verhoogd, nadat expliciet en planmatig gewerkt is met de leerdoelen. Door

gedrag als een vak te benaderen als leerkracht, kan leerlingen het gedrag dat ze nodig hebben om adequaat te kunnen functioneren op school aangeleerd worden (Machielsen & Van der Sar, 2016).

Het opzetten en het uitvoeren van het onderzoek heb ik als een behoorlijke uitdaging ervaren. Na afloop kan ik stellen dat het onderzoek van grote meerwaarde is geweest binnen mijn onderwijspraktijk. Nu ligt er een mooie uitdaging om de theoretische kennis, inzichten en ervaringen die ik heb mogen opdoen te delen binnen het schoolteam, met als doel het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model komend schooljaar schoolbreed te optimaliseren. Wanneer het schoolteam samen leert en samenwerkt om het onderwijsaanbod en de resultaten van de leerlingen te verbeteren is er sprake van een professionele leergemeenschap en middels mijn onderzoek heb ik getracht hier een bijdrage aan te leveren (Verbiest & Timmerman, 2008).

5.2 Discussie

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de leeropbrengsten van de leerlingen ten aanzien van de leerlijn Leren leren verhoogd zijn door het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model. Om vast te kunnen stellen dat de uitkomsten van dit onderzoek significant zijn, dient het onderzoek op grotere schaal uitgevoerd te worden. Hier zou eventueel vervolgonderzoek zich op kunnen richten.

Voorafgaand aan de nul- en eindmeting hebben de leerlingen zichzelf beoordeeld ten aanzien van de leerdoelen door middel van de vragenlijsten. Dit onderzoeksinstrument heeft als doel dat de leerlingen zich bewust worden van de leerdoelen die zij dienen te bereiken (Castelijns & Andersen, 2013). Daarnaast heb ik met het inzetten van de vragenlijsten de intrinsieke motivatie willen bevorderen, waarbij ruimte geboden wordt aan de autonomie van de leerlingen (Castelijns & Andersen, 2013). Door de leerlingen een actieve rol in het beoordelingsproces te geven, heb ik zowel de intrinsieke motivatie van de leerlingen als van mijzelf als leerkracht kunnen bevorderen. Het invullen van de vragenlijsten en de individuele gesprekken die hieruit voortkomen maken het Leren leren betekenisvoller en heeft het werken volgens het 4D-model een 'boost' gegeven. Deze formatieve vorm van beoordelen zal dankzij deze ervaring ook in de toekomst ingezet worden in het werken volgens het 4D-model.

CED-groep (2016) stelt dat de leerdoelen in de leerlijn concreet geformuleerd zijn. Tijdens het inschalen van de leerlingen op de leerlijn constateer ik dat een aantal doelen nog opgesplitst kan worden in deelhandelingen. Door deze deelhandelingen te beschrijven en te integreren in het onderwijsaanbod, zouden de leerdoelen nog concreter gemaakt kunnen worden. Hiermee wordt voorkomen dat er tijdens het inschalen op de leerlijn een bepaalde mate van subjectiviteit van de mentor/leerkracht aanwezig is. Wanneer dit laatste het geval is, komt de betrouwbaarheid van de verworven data binnen het onderzoek in het gedrang. Doelen dienen zo concreet mogelijk geïnterpreteerd te worden om deze vervolgens af te zetten tegen de schoolstandaard, volgens de vaststaande criteria, om leerlingen te kunnen inschalen op de leerlijn.

5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van de kennis met betrekking tot het vormgeven van het opbrengstgericht werken volgens het 4D-model die ik heb opgedaan dankzij de uitwerking van dit onderzoek, zie ik mogelijkheden om het werken met de leerlijn(en) in de toekomst beter vorm te geven binnen de onderwijspraktijk. Door middel van het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen heb ik hier een helder beeld van gekregen. De opgedane kennis heb ik gedurende mijn onderzoek al mogen delen met collega's, nadat ik door de directie één dagdeel in de week gefaciliteerd word om collega's te ondersteunen in het vormgeven van het 4D-model in hun eigen onderwijspraktijk.

De belangrijkste aanbeveling is dat het werken volgens het 4D-model zoveel mogelijk geïntegreerd wordt in het al bestaande onderwijsaanbod. De leerlijn biedt een goede houvast om meer richting te geven aan het onderwijs, maar vormt een richtlijn. Onze school is vrij om aanpassingen in de leerlijn te maken, zodat deze beter bij de school past. Ik verwacht dat wanneer leerkrachten zich hiervan bewust zijn, de drempel om met het 4D-model aan de slag te gaan lager is.

Goed lesgeven is een continue proces van reflectie op leerkrachtgedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2013). In de startfase van het opbrengstgericht werken aan gedrag heeft het schoolteam een schoolstandaard voor adequaat leerkrachtgedrag opgesteld (Kijkwijzer, bijlage 3). Ik adviseer leerkrachten deze schoolstandaard te vertalen naar leerkrachthandelen in de praktijk. De resultaten van de leerlingen weerspiegelen immers de vaardigheden van een leerkracht (Machielsen & Van der Sar, 2016). In de Kijkwijzer (bijlage 3) zijn de competenties beschreven in observeerbaar leerkrachtgedrag. Er zullen structureel klassenbezoeken ingepland moeten worden door de intern begeleider en directie, zodat aan de hand hiervan collegiale consultatie kan plaatsvinden. Daarnaast kunnen intercollegiale klassenbezoeken gepland worden, zodat leerkrachten de mogelijkheid krijgen om van elkaar te leren. Hier zou video interactie analyse eveneens aan bijdragen. Werken volgens het 4D-model staat of valt met leerkrachtgedrag. Een gezamenlijke schoolstandaard en helder geformuleerde ambities zorgen ervoor dat het schoolteam hier dezelfde ideeën over heeft en deze in de praktijk brengt.

Bibliografie

Onderwijsstichting, (2015). *Huidige werkplek, plaatsnaam*. Schooljaar 2015 – 2016.

Assessment Reform Group (2013). <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf> Gevonden op 28 april 2017.

Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by data. A practical guide to improve instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bentvelsen, Y. (2004), Draagvlak creëren. Gedraadpleegd op 12 maart 2017, van www.carieretijger.nl, <http://www.carieretijger.nl/funtioneren/management/draagvlak>

Bijl-van Gelder, H. & Van Efferen-Wiersma, E. (2016). *Gedrag is een signaal. Een passende aanpak voor opvallend gedrag*. CED-Groep, Rotterdam.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, 7-73.

Castelijns, J. & Andersen, I. (2013). *Beoordelen om te leren. Leerlingen als mede-beoordeelaars van hun eigen leerproces*. KPC Groep, 's-Hertogenbosch.

Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom, Lemma Uitgevers. Den Haag.

Clijsen, A. & Pameijer, N. & Kappen, A. (2011) *Samenhang OGW en HGW*. JSW

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The 'What' and 'Why' of Goas Pursuits: Human Needs and the Self Determiation of Behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Derry, S.J., Hickey, D. & Koschmann, T. (2007). *Ethical Concerns in Video data Collection*. In: Derry, S.J. (ed.)(2007). *Guidelines for Video research in Education – Recommendations form an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. (<http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>). Geraadpleegd op 5 maart 2017.

Gillham, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum.

Gorter, R. (2010) *Advies & Educatie. Opbrengstgericht werken*. SDU uitgevers.

Goudswaard, M. & Vergunst-Duijnhouwer, V. (2011). *Alles is Data. Werken met data in de klas*. CED-Groep, Rotterdam.

Hall, R. (2007). *Strategies for Video Recording: Fast, cheap, and (mostly) in Control*. In: Derry, S.J. (Ed.)(2007). *Guidelines for Video research in Education – Recommendations from an Expert Panel*. Chicago.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007) *The Power of Feedback, Review of Educational Research*, 77, 81-112

Joosten – ten Brinke, D., Blom, S., & Meusen, K. (2011). *Hoe goed ken je jezelf? Zelfbeoordeling en zelfreflectie in het onderwijs*. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Red). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. en Tegchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen BV.

Lange, R. d., Schuman, H., Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn. Garant.

Machielsen, A. & Van der Sar, R. (2016). *Gedrag is een vak. Opbrengstgericht werken aan gedrag*. CED-Groep, Rotterdam.

Odenhal, L. & Verbeek, C. (2010) *Opbrengstgericht werken in ontwikkeling*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Otter, M, den. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Instondo B.V., Dordrecht.

Overveld, K, den. (2013). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. PICA.

Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn. Garant.

Ros, A., & Hoeven, J. Van der (2009). Evidence voor onderwijsvormen. In: Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. Van der, & Vermelden, M. (Red). *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en leraren*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Sluismans, D.M.A., Joosten – ten Brinke, D., & Vleuten, C.P.M. van der (2013). *Toetsen met meerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO.

Stevens, L. M., Werkhoven, W. Van, & Castelijns, J. (2001). *The attunement Strategy: Reclaiming Children's Motivation by Responsive Instruction*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.

Struiksmā, C. & Rurup, L. (2011). *Focus op Feiten. Datagesturd en opbrengstgericht werken met het Onderwijscontinuūm CED-Groep*. CED-Groep, Rotterdam.

Thiel, S. van (2010). *Bestuurskundig onderzoek: een methodische inleiding*. Bussum: Coutinho

Tillema, H., & Segers, M. (2011). *Evalueren om te leren: wat bedoel je?* In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Red). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

Wels, P.M.A. (2001). *Helpen met beelden. Video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1 Tijdspad onderzoek

Actie	Instrument	Deelvraag	Wanneer
Opzet onderzoek	-		September
Formulering probleemstelling en onderzoeksdoel	-		September
Literatuurstudie en theoretisch kader schrijven	-		September t/m november
Methodologie	-		September en oktober
Vragenlijst nulmeting	Vragenlijst één	1	Begin oktober
Inschalen op leerlijn (nulmeting)	Observeren	1	Half oktober
Interview afnemen (video-opnamen)	Semigestructureerd interview	2	
Groepsplan uitwerken	-	2 en 3	Eind oktober
Groepsplan in de praktijk	-		Oktober t/m maart
Vragenlijst eindmeting	Vragenlijst twee	3	Half maart
Inschalen op leerlijn (eindmeting)	Observeren	3	Eind maart
Uitwerken data en analyseren	-		April en mei
Afronding onderzoeksverslag	-		April t/m juni
Inleveren onderzoeksverslag	-		Uiterlijk 16 juni

Bijlage 2 Bekwaamheidseisen en competenties voor leerkrachten

Om tot een beschrijving van het gewenste leerkrachtgedrag te komen heeft het schoolteam gebruikt gemaakt van de bekwaamheidseisen voor leerkrachten (Machielsen & Van der Sar, 2016). Onderstaat de uitwerking van de vier bekwaamheidseisen voor leerkrachten opgesteld door de Onderwijscoöperatie (2016).

1. Bekwaamheid en kwalificatie

Een bekwaame leerkracht is een leerkracht die heeft aangetoond dat hij met zijn vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en kunde zijn werk als leerkracht en als deelnemer aan de professionele onderwijsgemeenschap die hij samen met zijn collega's vormt, kan verrichten op een professionele doelmatige en verantwoorde wijze. Voor de leraar primair onderwijs (groepsleerkracht) gelden de eisen die gesteld worden aan het bachelorniveau van kwalificatie. Dit houdt in dat hij gevorderde kennis en kunde heeft betreffende het curriculum van het basisonderwijs, de vakdidactieken daarvan en de pedagogische theorieën en methodieken die relevant zijn voor zijn onderwijs.

2. Vakinhoudelijke bekwaamheid

Vakinhoudelijk bekwaam wil zeggen dat de leerkracht de inhoud van zijn onderwijs beheerst. Hij 'staat boven' de lesstof en kan die zo samenstellen, kiezen en/of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen leren. De leerkracht kan vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden leggen met het dagelijkse leven, met werk en met wetenschap en bijdragen aan de algemene vorming van zijn leerlingen. Hij houdt zijn vakkennis en –kunde actueel.

3. Vakdidactische bekwaamheid

Vakdidactisch bekwaam wil zeggen dat de leerkracht de vakinhoud leerbaar maakt voor zijn leerlingen, in afstemming met zijn collega's en passend bij het onderwijskundige beleid van de school. Hij weet die vakinhoud te vertalen in leerplannen of leertrajecten. Hij doet dit met een professionele, ontwikkelingsgericht werkwijze.

Effectieve instructiestrategieën (passend binnen het 4D-model) zijn (Castelijns & Andersen, 2013):

- Leerlingen leerstrategieën aanleren
- Leerlingen feedback geven
- Uitdagende doelen stellen
- Data verzamelen en het onderwijsaanbod daarop aanpassen
- Duidelijk aangeven wat van de leerlingen verwacht wordt.

4. Pedagogische bekwaamheid

Pedagogische bekwaamheid wil zeggen dat de leerkracht met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze en in samenwerking met zijn collega's een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen kan realiseren. Hij volgt de ontwikkeling van zijn leerlingen in hun leren en gedrag en stemt daarop zijn handelen af. Hij draagt bij aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen. Hij kan zijn pedagogisch handelen afstemmen met zijn collega's en met anderen die voor de ontwikkeling van de leerling verantwoordelijk zijn. Deze uitspraak heeft een brede betekenis en impliceert ook de bijdrage van de leraar aan burgerschap vorming en de ontwikkeling tot een zelfstandige en verantwoordelijke volwassene. Ook in pedagogische zin blijft zijn onderwijs van deze tijd.

Volgens de Onderwijscoöperatie ben je vakbekwaam wanneer je als leerkracht voldoet aan deze vier eisen. Vanuit de vakbekwaamheidseisen, vloeien zeven competenties voort:

Competentie	Toelichting
Interpersoonlijk competent	Geef op een goede manier leiding. Deze leerkracht schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand.
Pedagogisch competent	Creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Bevordert de ontwikkeling en zelfstandigheid van leerlingen.
Vakinhoudelijk en didactisch competent	Ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen.
Organisatorisch competent	Zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen
Competent in het samenwerken met collega's	Levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.
Competent in het samenwerken met de omgeving	Levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school.
Competent in reflectie en ontwikkeling	Denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Deze leerkracht streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren.

Aan de hand van de vier bekwaamheidseisen en de zeven leerkrachtcompetenties, heeft het team beschreven wat de gewenste competenties zijn voor de leerkrachten binnen onze school. Hier is het format 'Kijkwijzer leerkrachtgedrag' uit voortgekomen, toegevoegd als bijlage... De competenties zijn als uitgangspunt gebruikt bij het vaststellen van de schoolstandaard voor leerkrachtgedrag.

Bijlage 3 Schoolstandaard leerkrachtgedrag

Bij het vaststellen van de schoolstandaard leerkrachtgedrag hebben we als team gewenst leerkrachtgedrag op de onderwijskenmerken leerstofaanbod, klassenmanagement, leertijd, didactisch en pedagogisch handelen en schoolklimaat beschreven. Als basis om te komen tot een schoolstandaard hebben we gebruikgemaakt van de bekwaamheidseisen voor leerkrachten (Onderwijscoöperatie, 2014). Hierbij hebben we ons als team de vraag gesteld: wat maakt voor onze school een leerkracht een bekwaame leerkracht? Hier is onderstaande kijkwijzer gericht op leerkrachtgedrag uit voort gekomen.

Kijkwijzer leerkrachtgedrag, schooljaar 2015-2016

Gedragingen Basis Arrangement

DIDACTISCH			
Oriëntatie			
De leerkracht...	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen			
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit)			
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel?)			
Instructie: De leerkracht...			
Verkort of verlengd de instructie op basis van de oriëntatie			
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de belevingswereld van de leerling			
Doet voor			
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen			
Biedt één strategie aan			
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet			
Organiseert coöperatieve werkvormen in zijn instructie en/of verwerking			
Verwerking: De leerkracht....			
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden			
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebiedoverstijgend gedrag			
Afsluiting De leerkracht....			
En de leerlingen geven beiden opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de aanpak			

PEDAGOGISCH De leerkracht...			
	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Vraagt om het leergebied overstijgend gedrag.			
Maakt het gewenste gedrag zichtbaar.			
Geeft positieve, specifieke feedback op het gedrag.			
Doet het gevraagde gedrag voor (voorbeeldgedrag).			
Is voorspelbaar en consequent in zijn houding en aansturing op gedrag.			
Wendt zich toe als hij tegen een leerling, de groep of een groep praat.			
Stemt zijn handelen af op het gedrag dat de leerling laat zien/horen voor binnenkomst			
Laat alle leerlingen merken dat ze gezien zijn			

KLASSENMANAGEMENT De leerkracht...			
	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Visualiseert het dagrooster. Wijzigingen worden besproken. Bijzondere afspraken van die dag worden gevisualiseerd binnen het klaslokaal.			
Maakt de lesopbouw duidelijk			
Maakt duidelijk welke spullen een leerling bij de les moet gebruiken en waar deze zich bevinden			
Ondersteunt de leerling bij het aanbrengen van structuur in tijd, ruimte en taak/opdracht			
Zorgt dat materialen op vaste plekken liggen. (Structuur in de opgeruimde omgeving inclusief wanden)			
Biedt de leerlingen een vaste plek			
De leerkracht hanteert routines voor leerlingen die zich onder schooltijd buiten de klas bevinden. (Gebruik van de trappen, toestemmingsbriefje e.d.)			
Biedt de leerling inzicht in tijd			

Gedragingen Intensief Arrangement

DIDACTISCH De leerkracht...			
	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Zie gedragingen basisarrangement			
Biedt begeleide inoefening (voordoen-nadoen)			

Achterhaalt het strategiegebruik en speelt daarop in(eventueel met concreet materiaal)			
Biedt meer verwerkingstijd en de leerling plant dit op/in de weekplanner/agenda			
Biedt meer denktijd na een vraagstelling (5-7 seconden).			
Biedt verlengde instructie aan leerlingen die dat nog nodig hebben.			

PEDAGOGISCH De leerkracht...			
Zie gedragingen basisarrangement	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Verhoogt de frequentie van alle punten bij basis			
Stemt zijn eigen aanpak meer af op wat de leerlingen nodig hebben			

KLASSENMANAGEMENT De leerkracht...			
Zie gedragingen basisarrangement	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Visualiseert leerdoelen en/of lesrooster op de tafel			

Gedragingen Talent Arrangement

DIDACTISCH De leerkracht...			
Zie gedragingen basisarrangement	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Biedt meerdere strategieën aan (instructie)			

PEDAGOGISCH De leerkracht...			
Zie gedragingen basisarrangement	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?

KLASSENMANAGEMENT De leerkracht...			
Zie gedragingen basisarrangement	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?

Bijlage 4 Klassieke theorieën 4D-model

(Machielsen & Van der Sar, 2016).

Onderstaande klassieke theorieën vormen uitgangspunten bij het opbrengstgericht werken aan gedrag. Door me te verdiepen in verschillende achtergronden, krijg ik steeds meer zicht in waarom bepaalde aanpakken wel of juist niet werken.

Basisbehoeften: Piramide van Maslow

Een mens kan pas tot ontwikkeling komen als aan belangrijke levensbehoeften is voldaan. Hieronder vallen zuurstof, onderdak, eten en drinken, maar ook veiligheid en sociale relaties. Op school kan een kind pas tot leren komen, als de school rekening houdt met deze basisbehoeften. Abraham Maslow publiceerde al in 1943 een piramide van basisbehoeften. Hij maakte van de basisbehoeften een hiërarchie. Volgens de theorie van Maslow streeft een mens pas naar bevrediging van de hogere behoeften nadat de lagere behoeften bevredigd zijn. De piramide van Maslow ziet er als volgt uit:



Maslow stelde dat alle mensen dezelfde behoeften nastreven. Wanneer aan een behoefte voldaan is, schuif je op naar een volgend niveau. Wanneer een behoefte ontbreekt of wegvalt, zal eerst opnieuw aan deze behoefte voldaan moeten worden, voordat iemand weer kan stijgen. Volgens de theorie van Maslow is het niet mogelijk om bepaalde niveaus over te slaan.

Voor het onderwijs is het van belang dat er tegemoet gekomen wordt aan de verschillende niveaus uit de piramide, zodat leerlingen tot ontwikkeling kunnen komen. De hoogste behoefte is zelfontplooiing.

De tegenhanger van de piramide van Maslow is de piramide van Pinto (1998). Volgens Prof dr. Pinto geldt de piramide van Pinto voor de niet-westerse culturen en past de piramide van Maslow, een behoeftehiërarchie, bij het westen. Pinto stelt de behoefte aan 'eer' bovenaan de piramide. Hieronder wordt het voorkomen van gezichtsverlies, schaamte en eeraantasting verstaan. Een belangrijk verschil tussen de piramide van Maslow en die van Pinto is dat bij de laatstgenoemde het eigenbelang ondergeschikt is aan het belang van de groep.

Zowel binnen de onderwijspraktijk als binnen mijn persoonlijke situatie ben ik van mening dat er uit gegaan dient te worden van de behoeften binnen de piramide van Maslow. Hierbij spelen waarden, normen en regels waarbij rekening wordt gehouden met elkaar een belangrijke rol. Er is weinig ruimte voor het individu. Binnen de piramide van Pinto neemt individualisme een belangrijke plaats

in en dit komt niet overeen met hetgeen dat ik de leerlingen mee wil geven vanuit mijn persoonlijke waarden en normen.

Psychologische basisbehoeften: zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan

Volgens Deci en Ryan (2000) zijn mensen pas gemotiveerd om te ernen als voldaan wordt aan drie psychologische basisbehoeften:

- Behoeftte aan relatie: ‘anderen waarderen mij en willen met mij omgaan’.
- Behoeftte aan autonomie: ‘ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen’.
- Behoeftte aan competentie: ‘ik heb geloof en plezier in mijn eigen kunnen’.

Volgens Deci en Ryan is er sprake van welbevinden, motivatie en inzet wanneer hieraan voldaan wordt. Wanneer dit niet het geval is, ontstaan motivatie- en werkhoudingsproblemen.

Het voldoen aan de basisbehoeften ontstaat in de interactie tussen leerling en leerkracht. Een leerkracht geeft instructie affectieve ondersteuning en creëert voorspelbaarheid als antwoord op deze basisbehoeften. Het belangrijkste hierbij is dat ik als leerkracht deze interventies blijf afstemmen op de behoeften van leerlingen. Wanneer bepaalde interventies of ondersteuning geboden wordt, is het moment en de toon waarop dit gebeurt van belang.

Luc Stevens, die de praktische toepasbaarheid van de zelfdeterminatietheorie voor het onderwijs is nagegaan, noemt dit *pedagogisch tact* (Steven e.a., 2004). Dit is een kwaliteit om de juiste opmerking op het juiste moment te maken. In een fractie van een seconde ‘zien’ wat op dat moment de behoefte van een leerling is. Dit vraag naast ervaring in het lesgeven en omgaan met leerlingen, ook inzicht in mijn eigen pedagogisch handelen. Daarnaast is kennis over verschillende onderwijsbehoeften, ook bijvoorbeeld in relatie tot bepaalde gedragsdiagnoses, van groot belang om tegemoet te kunnen komen aan de drie psychologische basisbehoeften.

Gedrag beïnvloeden: Leertheorie van Bandura

Leren is een proces van gedragsverandering (Machielsen & Van der Sar, 2016). Volgens de sociaal-cognitieve leertheorie van Albert Bandura (1977) is leren een interactie tussen de omgeving, persoonlijke factoren en het gedrag (waaronder ook de cognitieve processen) van een leerling. Deze sociaal-cognitieve leertheorie wijkt enigszins af van andere leertheorieën, omdat Bandura onderscheid maakte tussen mens en dier. Anderen deden dat niet. Bandura benadrukte dat mensen ‘cognitieve wezens’ zijn. Hierdoor kunnen zij korte termijnbeloningen vervangen door lange termijnbeloningen. Dit betekent dat ook lange termijnbeloningen het gedrag kunnen sturen. Daarnaast kunnen mensen ook leren door na te doen (modeling).

Volgens de leertheorie vindt leren plaats op basis van drie –op het eerste gezicht eenvoudige– principes van bekrachtiging:

1. Gedrag dat beloond wordt, neemt toe.
2. Gedrag dat genegeerd wordt, neemt af.
3. Gedrag dat bestraft wordt, neemt af.

Deze principes zijn direct van toepassing in het onderwijs, op alle niveaus. Leerlingen leren als ik als leerkracht de juiste instructie geef en de juiste bekrachtiging toepas. Als blijkt dat leerlingen leren, werkt dat als bekrachtiging voor de aanpak. Volgens Machielsen & Van der Sar (2016) geldt dit ook op het niveau van de school, het schoolbestuur en het samenwerkingsverband: goede resultaten bekrachtigen de gekozen aanpak.

Door te kiezen voor de gestructureerde en relatief eenvoudige leertheorie van Bandura, kan de kwaliteit van het primaire proces worden versterkt. Binnen de leertheorie wordt in principe niets als vanzelfsprekend aangenomen. Gedragsverandering wordt niet verwacht, maar gepland.

Samenwerking wordt niet voorondersteld, maar georganiseerd. Motivatie en betrokkenheid worden niet voorwaardelijk gesteld, maar opgeroepen. Kortom, het gaat om planmatigheid op een terrein waarop te vaak vooral intuïtief gewerkt wordt, met gebruikmaking van een methodische aanpak voor gedragsverandering waarvan de effectiviteit is aangetoond.

De leertheorie van Bandura geeft mij inzicht in *hoe* gedrag tot stand komt, sterker wordt of afzwakt. De leertheorie leert niet welk gedrag bevorderd of juist verminderd moet worden. Er bestaat dan ook geen 'positief gedrag' of 'goed gedrag', alleen gewenst en ongewenst gedrag. Als schoolteam hebben we met elkaar afgesproken welk gedrag van de leerlingen gewenst, dan wel ongewenst is.

Bijlage 5 Overzicht leerlijn Leren leren

Onderstaand schema geeft een overzicht weer van de leerdoelen binnen de niveaus van de vijf categorieën van de leerlijn.

Niveau	1	2	3	4
Taak-aanpak	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een een-op-een-situatie Wijst aan waar hij moet beginnen Gaat zorgvuldig met materialen om Voert een simpele enkelvoudige taak tot het einde uit Controleert of de taak klaar is (alles gebruikt) Pakt en ruimt zijn materialen op	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een groepsinstructie voordat hij aan de taak begint Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze aanpak over Herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?) Begint na de uitleg met zijn taak Verbeterd na aanwijzingen de manier waarop hij een taak uitvoert	Plant met hulp van de leerkracht twee taken achter elkaar Voert twee taken achter elkaar uit met behulp van een planner Bepaalt zelf in welke volgorde hij een taak uitvoert Leest van het bord of taakkaart wat en hoeveel hij moet doen	Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar (binnen één vak) Bedenkt en vertelt hoe hij een taak gaat aanpakken Kiest uit twee manieren om een taak aan te pakken de beste manier Kijkt hoe medeleerlingen een taak aan-pakken en neemt de strategie over Weet wanneer hij hulp nodig heeft Zet door en past oplossingen toe bij een taak die hij moeilijk of eng vindt Geeft aan wanneer hij toe is aan een moeilijkere taak
	5	6	7	8
	Geeft aan wat hij wel en niet verwacht te kunnen: aantal taken in een bepaalde tijd Geeft aan wat hij wel en niet verwacht te kunnen: qua eigen vaardigheden Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar: - op een dagdeel - op een dag Achterhaalt bij een veelvoorkomende (of belangrijke) fout waar de fout zit Probeerde de fout te herstellen Controleert zijn eigen taak en corrigeert waar nodig	Stelt zichzelf bij een bekende taak een tijdsdoel (dan moet ik het af hebben) Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op meer dagen Houdt bij meerdere taken het overzicht van wat wanneer moet gebeuren (agenda, actielijstje)	Plant taken van een vakgebied voor een week (agendabeheer) Maakt een huiswerkplanning in de agenda Schat in hoeveel taken hij afkrijgt binnen een bepaalde tijd Stelt prioriteiten wanneer er meerdere dingen tegelijk moeten gebeuren Geeft vooraf aan bij welk resultaat hij tevreden is met zijn werk	Maakt een plan voor de aanpak van een klein project (volgorde van taken, duur van taken, tijdsindeling, benodigdheden) Maakt voor drie vakken een volledige weekplanning waarin onderscheid is tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk Houdt bij zijn planning rekening met eerder ervaringen

Niveau	1	2	3	4
2. Uitgestelde aandacht/hulpvragen	Luistert naar de klassikale start van de les Begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden Wacht met een vraag tot de groepsleiding bij hem is Houdt zich aan de 4 werkgeregels voor het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, blijven zitten, geen hulp vragen) Weet de volgorde van de ronde Kan de volgorde van de ronde aangeven Benoemt de regels voor het zelfstandig werken	Weet wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet Lost zelf praktische zaken/problemen op Kan omgaan met verschillende regels in verschillende lessituaties	Hanteert de afgesproken regels om problemen op te lossen (bijvoorbeeld hulp vragen aan medeleerling of leerkracht, opzoeken)	Schat in of hij na de uitleg alle taken kan maken en vraagt anders direct extra hulp in de startronde
	5	6	7	8
	n.v.t., de doelen zijn voor dit subdoel afgerond	n.v.t., de doelen zijn voor dit subdoel afgerond	n.v.t., de doelen zijn voor dit subdoel afgerond	n.v.t., de doelen zijn voor dit subdoel afgerond

3. Zelfstandig (door)werken	1	2	3	4
	Voert een korte, voorgestructureerde opdracht uit en maakt die af zonder te stoppen Pakt vervolgwerk na het afronden van een taak	Werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak Probeert de taak nog een keer wanneer het de eerste keer niet lukt Lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (papier vol, ander potlood nodig) Pakt bij een probleem een wachtwerkje	Werkt 15 minuten zelfstandig aan een taak Maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven Maakt gebruik van hulp Werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft Maakt gebruik van een wachtwerkje als hij vastloopt of lost het probleem op een andere manier op	Werkt 30 minuten zelfstandig aan een taak Volgt een stappenplan om een grotere taak uit te voeren Werkt zelfstandig door zonder klassikaal tekenen Hanteert de zelfstandig werken regels bij alle vakken Slaat een probleem over en gaat door met een ander deel van zijn werk (ook ander vakgebied) Zet door bij een taak die hij moeilijk of eng vindt (iets vragen aan andere leerkracht, iets uitleggen aan andere leerling, gymoefening die niet lukt) Werkt door bij externe afleiding (onderbouw speelt buiten, lawaai)
	5	6	7	8
	Werkt een uur zelfstandig aan een taak op een dag Houdt zelf de tijd in de gaten om op tijd het werk af te krijgen Begint aan een volgende taak waarvan hij weet dat hij deze zelfstandig mag en kan doen Werkt netjes en/of snel, afhankelijk van de eisen die aan de taakuitvoering worden gesteld	Zoekt een oplossing bij tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar)	Zet zich langere tijd in voor een taak die hij niet leuk vindt of die niet lukt Werkt door bij interne afleiding (schrijft vragen en gedachten die afleiden op)	n.v.t., de doelen zijn voor dit subdoel afgerond

Niveau	1	2	3	4
5. Samenwerken	Werkt naast andere leerlingen Deelt materiaal met andere leerlingen Voert met een medeleerling een opdracht uit onder leiding van de leerkracht	Vraagt of hij mee mag spelen Speelt zowel een leidende als volgende rol in spel Vraagt of hij iets mag gebruiken van een ander Helpt op verzoek anderen bij het uitvoeren van een taak (even helpen tillen) Voert met een medeleerling zelfstandig een opdracht uit en rondt de taak samen af	Houdt zich aan afspraken over wie, wat en waar bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Werkt samen in duo's aan een activiteit die beperkt overleg vraagt Werkt langere tijd samen met medeleerlingen bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Spreekt met een ander af wie wat gaat maken Voert zonder aansporing zijn deel van de taken uit bij het samenwerken met een medeleerling	Werkt samen in duo's aan een schoolopdracht (veel overleg) Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) met beperkt overleg Besprekt een probleem onder leiding van een leerkracht Maakt met medeleerlingen een taakverdeling en neemt hierbij ook minder leuke taken op zich Laat de ander zijn eigen taak uitvoeren Doet aan een ander voor hoe de taak gedaan moet worden Helpt uit zichzelf een ander die hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak Zegt op een aardige manier dat hij een idee van een ander niet leuk vindt
	5	6	7	8
	Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) aan opdrachten die veel overleg vragen. De leden van de subgroep: - wisselen ideeën met elkaar uit - maken afspraken over wie wat doet en houden zich hieraan - geven complimenten aan iemand die het goed doet Geeft feedback aan een medeleerling waarmee hij samenwerkt (wat goed is en wat beter kan/moet) Past in onderling overleg tussentijds afspraken aan	Maakt afspraken over de taakverdeling in een subgroep (4-6 personen) Heeft een eigen bijdrage in het bespreken van de taakverdeling Legt zich neer bij een groepsbeslissing Helpt een ander om iets in te brengen in de groep (wat vind jij?)	Noemt een aantal van de eigen capaciteiten (wat kan je goed) Benoemt en gebruikt capaciteiten van medeleerlingen Zet zijn capaciteiten adequaat in Past zijn gedrag aan na terechte kritiek van een medeleerling	Neemt bij samenwerken aan een taak een leidende en volgende rol Benoemt naast zijn capaciteiten ook zijn beperkingen bij het uitvoeren van taken (→ en verdeelt op basis daarvan de rollen tijdens het samenwerken)

Niveau	1	2	3	4
5. Reflectie op werk	Vertelt na afloop van een taak wat hij heeft gedaan Geeft tijdens een activiteit aan dat hij het (te) makkelijk of moeilijk vindt Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan mbv dagritme kaarten Geeft aan welke taken hij moeilijk vond en welke makkelijk	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun) Controleert het gemaakte werk Geeft aan of de taak makkelijk of moeilijk was en of hij goed heeft gewerkt	Vertelt in een paar stappen hoe hij zijn taak heeft aangepakt Zoekt een fout op als de leerkracht vraagt nog eens goed te kijken Beoordeelt samen met de leerkracht hoe hij zijn taak gedaan heeft (werkwijze, snel/langzaam, resultaat)	Onderbouwt zijn mening over de kwaliteit van een gemaakte taak (goed, omdat) Kijkt naar en praat over overeenkomsten en verschillen tussen eigen en andermans werk/aanpak Geeft aan op welk gebied zich een probleem voordeed en welke oplossing is gekozen (bij materiaal, taak of samenwerking)
	5	6	7	8
	Reageert zonder boos te worden op kritiek op zijn werk Stelt vorderingen bij zichzelf vast (dit ging beter dan de vorige keer) Vertelt achteraf waarom iets goed, minder goed of fout is gegaan Legt samen met de leerkracht een relatie tussen deze beoordeling en afspraken voor de volgende keer Geeft aan in welke vakken hij goed en minder goed is Evalueert de periode van zelfstandig werken gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat	Geeft feedback op het werk van een medeleerling Ontvangt feedback van een medeleerling op zijn gemaakte werk Evalueert planning en uitvoering van zijn dag-/meerdere dagen-/weektaak op basis van de feedback Reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt) Onderscheidt daarbij persoonlijke (kun je zelf beïnvloeden) en externe oorzaken Evalueert zijn eigen werkdag gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Verbindt consequenties voor de volgende keer aan zijn beoordeling	Stelt zo nodig zijn tijdsplanning bij (meer/minder tijd nodig): - voor een enkelvoudige taak - voor een taaksysteem Beoordeelt of hij een uitgevoerde taak goed had voorbereid en uitgevoerd en verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer Beoordeelt of hij de juiste prioriteiten heeft gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning Past zijn werkstijl (kwaliteit t.o.v. hoeveelheid) waar nodig aan Schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie/oefenstof nodig)	Besprekt met anderen hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Evalueert eigen werkweek (er is een balans tussen positieve en negatieve punten) Komt met suggesties voor aanpassingen op inhoudelijke (wat wil/moet ik leren) en procesmatige aspecten van het onderwijsleerproces

Bijlage 6 Toelichting categorieën leerlijn Leren leren

(Machielsen & Van der Sar, 2013, CED-Groep, 2016).

Onderstaand volgt een korte toelichting bij iedere categorie van de leerlijn Leren leren.

Taakaanpak

Bij taakaanpak leren leerlingen in de lagere niveaus hoe ze een aanpak kunnen uitvoeren die een ander voorschrijft. Hierbij komen verschillende vaardigheden aan de orde, zoals naar een ander luisteren en aangeven wanneer het werk klaar is. Deze vaardigheden zijn voorwaarden om zelf te leren plannen en zelf een plan van aanpak te maken. Binnen de leerlijn wordt gewerkt van de planning van een simpele taak naar het plannen van meer complexe taken. Een andere vaardigheid die bij taakaanpak van belang is, is dat leerlingen het verband zien tussen de geleverde inspanning en het positieve resultaat. Niet alle leerlingen zien dit verband. In de groep wordt dit geoefend met de participerende leerlingen door hen zelf doelen te laten stellen en hen vooraf te laten inschatten wat er nodig is om dat doel te behalen.

Uitgestelde aandacht/ hulp vragen

Leerlingen leren hier in de lagere niveaus om zelf op een goede manier aan te geven dat zij hulp nodig hebben. Ook leren zij hierbij op hun beurt te wachten. In de hogere niveaus leren leerlingen steeds langer om te gaan met uitgestelde aandacht. *Uitgestelde aandacht* wil zeggen dat je als leerkracht niet beschikbaar bent voor op dat moment irrelevante vragen, zoals persoonlijke verhalen van leerlingen. De leerlingen leren het eigen verhaal even te bewaren tot de leerkracht wel beschikbaar is. Op die manier ontwikkelen leerlingen inhibitie: het uitstellen van bijvoorbeeld vragen, verhalen en reacties tot een moment waarop die relevant zijn. *Uitgestelde hulp* wil zeggen dat de leerkracht op bepaalde momenten niet beschikbaar is voor hulpvragen van de leerlingen. De leerlingen leren hun vragen uit te stellen. Het leren omgaan met uitgestelde aandacht of hulp is belangrijk voor het verdere maatschappelijk functioneren van leerlingen. Leerlingen dienen inhibitie te ontwikkelen zodat zij adequaat kunnen functioneren zowel binnen de school, stage, werk als in hun vrije tijd.

Zelfstandig doorwerken

Zelfstandig doorwerken start binnen de leerlijn bij het kort werken aan een bekende taak en gaat door totdat leerlingen langere tijd aan een willekeurige taak kunnen werken, ook aan minder leuke taken. Het begrip 'zelfstandig werken' houdt in dat leerlingen enige tijd leerstof op hun eigen niveau alleen kunnen verwerken, zonder daar hulp van de leerkracht voor nodig te hebben. Wanneer er geen sprake is van directe hulp van een leerkracht, noem je dit zelfstandig werken. Zelfstandig werken wordt nogal eens in verband gebracht met het zelfstandig verwerken van leerstof. Echter, het verschil tussen deze twee werkvormen is de mate van zelfstandigheid en daarmee ook het niveau van probleemoplossend te werk gaan. Zelfstandige verwerking volgt meestal op een klassikale instructie waarin alle leerlingen dezelfde instructie krijgen. Ze zijn dan allemaal bekend met het doel van de les en weten wat ze moeten doen. Bij zelfstandig werken kan de opdracht door de leerkracht zijn opgegeven, of zelf zijn uitgezocht door de leerlingen. Het doel hierbij is om leerlingen zelf een opdracht te laten uitvoeren, zonder dat ze hulp vragen aan de leerkracht. Door zelfstandig werken leren leerlingen zelf problemen oplossen, hulp vragen aan andere leerlingen en doorzetten als het tegen zit.

Samenwerken

Samenwerken gaat in de lagere niveaus in op het houden aan afspraken. In hogere niveaus leren leerlingen om zelf afspraken te maken over een taakverdeling en leren zij om bij samenwerken gebruik te maken van ieders kwaliteiten. Samenwerken kan worden gedefinieerd als het je gezamenlijk inzetten om een bepaald doel te bereiken. Samenwerken is binnen het onderwijs een belangrijke competentie, omdat het een efficiënte manier is om doelen te bereiken. Er wordt

gezamenlijk op een intensieve manier nagedacht over onderwerpen. Samen kunnen leerlingen problemen oplossen waar ze tegenaan lopen. Samenwerken doet een beroep op verschillende vaardigheden van leerlingen, zoals organiseren, houden aan regels, overleggen, afspraken maken, omgaan met culturele en maatschappelijke verschillen, oplossingen zoeken, omgaan met ruzie en conflicten oplossen. Samenwerken draagt bij aan een positief groepsgevoel, een positieve omgang met elkaar en een betere zelfkennis. Leerlingen die goed kunnen samenwerken blijken betere toetsresultaten te behalen en worden meer gewaardeerd door anderen.

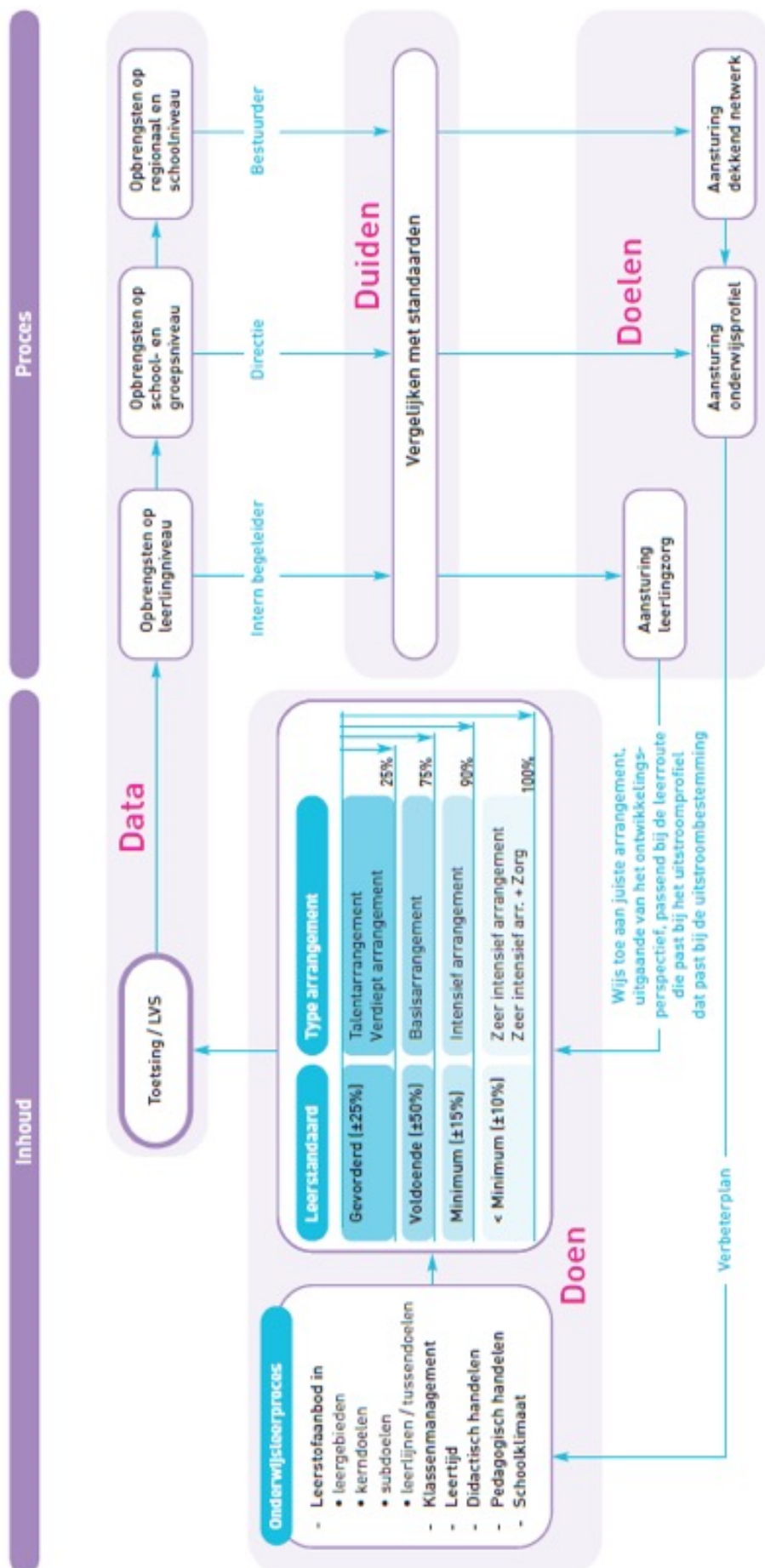
Reflectie op werk

Deze categorie gaat in op het kunnen vertellen hoe een taak is aangepakt en op het beoordelen van het eigen werk. Hierbij komt ook het geven van feedback en het omgaan met kritiek aan de orde. Binnen de leerlijn betekent reflecteren op werk dat leerlingen nadenken over hun eigen handelen en over hun gedachten om daar iets uit te leren. Een volgende keer kunnen ze het geleerde dan toepassen bij een soortgelijke taak of situatie. Deze vaardigheid is belangrijk om adequaat binnen de maatschappij te kunnen functioneren. Op verschillende terreinen word immers gevraagd te evalueren en te reflecteren. Door stap voor stap het reflecteren op eigen werk te oefenen, wordt het voor leerlingen een gewoonte die ze kunnen toepassen binnen al hun dagelijkse handelingen.

Bijlage 7 4D-model schematisch

Opbrengstgericht werken volgens het 4D model (CED-Groep, 2015)

Opbrengstgericht werken in 4D



Bijlage 8 Toelichting feedback, feed up en feed forward

(Castelijns & Andersen, 2013).

Focus op het leerproces en de leeropbrengsten: feedback

Het is essentieel dat een leerkracht zich bewust is van hoe leerlingen leren en waar zij zich in het leerproces bevinden ten opzichte van de doelen die gesteld zijn. Alleen zo kan een leerkracht hen helpen in te zien of de leerstrategieën die zij gebruiken werkelijk bijdragen aan de leerdoelen (Castelijns & Andersen, 2013). 'The proces of learning has to be in the minds of both learner and teacher' (Assessment Reform Group, 2013). Deze gemeenschappelijke focus op het leerproces en de leeropbrengsten wordt bevorderd door het stellen van doelen, het bespreken en aanleren van leerstrategieën en vooral het geven van gerichte feedback (Hattie, 2009). Feedback is informatie over hoe leerlingen de taak hebben uitgevoerd: welke voortgang wordt geboekt in vergelijking met de vorige situatie en het doel van de opdracht? Wat kunnen, weten en begrijpen ze al?

Op basis van een grootschalig onderzoek ontwikkelden Hattie en Timperley (2007) een model waarin vier vormen van feedback worden onderscheiden: feedback op taakniveau, op procesniveau, op het niveau van zelfregulatie en op persoonlijk niveau.

- Feedback op *taakniveau* is het meest effectief wanneer sprake is van misinterpretatie van de taak en dient om de leerling aanwijzingen te geven om tot een juiste interpretatie van de taak te komen.
- Feedback op *procesniveau* is het meest effectief wanneer leerlingen wel de opdracht begrijpen, maar nog op zoek zijn naar een passende strategie.
- Feedback op het *niveau van zelfregulatie* pas je toe als leerlingen de opdracht snappen en ook weten op welke manier ze die kunnen aanpakken, maar moeite hebben om hun eigen leergedrag te sturen. Deze vorm van feedback ondersteunt leerlingen bij het vasthouden van de aandacht bij het maken van de taak.
- Feedback op *persoonlijk niveau* is zelden effectief. Feedback die betrekking heeft op het persoonlijk niveau heeft vaak als gevolg dat leerlingen lastige taken gaan vermijden, zich minder inzetten en faalangstig worden. Black en Wiliam (1998) benadrukken dat de feedback die leerlingen van hun leerlingen krijgen betrekking dient te hebben op specifieke kwaliteiten of aspecten van het werk en niet op de persoon van de leerling. Het openlijk vergelijken van leerlingen met elkaar zou in elk geval vermeden moeten worden.

Begrip van doelen en beoordelingscriteria: feed up

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden naast feedback ook feed up en feed forward. Onder feed up verstaan zij informatie over de te bereiken doelen en de beoordelingscriteria die gehanteerd worden. Het bespreken van deze informatie is cruciaal om leerlingen op de taak te richten, maar ook om tijdens het leerproces de juiste feedback te geven. Hiermee wordt leerlingen een kader geboden voor de beoordeling van het leerproces en de leeropbrengsten (Hattie, 2009).

Voor het leerproces is het van belang dat leerlingen zowel inzicht hebben in als zich committeren aan de leerdoelen (in de zin dat leerlingen ze belangrijk vinden en bereid zijn zich ervoor in te spannen). Begrip van en commitment aan de leerdoelen wordt bereikt doordat de leerlingen een actieve rol gegeven wordt bij het bespreken van de leerdoelen en de beoordelingscriteria. Wanneer de leerlingen meedenken en meebeslissen, worden zij mede-eigenaar gemaakt. Ze zullen eerder verantwoordelijkheid nemen en zich inzetten om het doel te behalen (Castelijns & Andersen, 2013).

Wanneer de doelen en criteria met de leerlingen besproken worden, wordt een basis gelegd voor peer feedback en self-assessment. 'Assessment for learning should promote commitment to learning goals and a shared understanding of the criteria by which they are assessed' (Assessment Reform Group, 2013). Ook Tillema en Segers (2011) benadrukken het belang van praten met leerlingen over doelen en criteria. Formatief beoordelen vraagt volgens hen een gezamenlijke focus op leer- en

ontwikkeldoelen en afstemming met beoordelingscriteria. Onder het eerste verstaan zij het samen met de leerlingen bespreken van de leerdoelen, waardoor zij begrijpen waar zij naartoe werken en waar zij hun leerproces kunnen bijsturen; met het tweede wordt bedoeld dat de leerkracht samen met de leerlingen het leerproces en de opbrengsten beoordeelt aan de hand van vooraf vastgestelde criteria. Binnen dit onderzoek worden een aantal vaste criteria gehanteerd waaraan voldaan dient te worden (CED-groep, 2016).

Het belang van doelen en criteria wordt ook benadrukt in de afstemmingsstrategie van Stevens, Van Werkhoven en Castelijns (2001). Deze aanpak richt leraren op het verhelderen van doelen en het expliciteren van de beoordelingscriteria, samen met de leerlingen, met als doel hen zowel cognitief als motivationeel op het maken van de taak voor te bereiden.

Ondersteuning bij de volgende stappen in het leerproces: feed forward

Essentieel voor formatief beoordelen is dat de leerlingen niet alleen feedback gegeven wordt, maar dat zij ook gerichte aanwijzingen krijgen waarmee ze verder kunnen komen. 'Learners should receive constructive guidance about how to improve' (Assessment Reform Group, 2013). Hierbij gaat het om het benadrukken van sterke aspecten in de leeraanpak van leerlingen en het geven van tips en suggesties over hoe zij zich verder kunnen ontwikkelen. Daarnaast dient leerlingen duidelijk gemaakt te worden wat niet goed gaat, zodat met de leerling besproken kan worden hoe het leerproces effectiever aangepakt kan worden. Door als leerkracht uit te stralen dat fouten maken niet erg is en gemaakt worden om ervan te kunnen leren, wordt een veilig en uitdagend leerklimaat gecreëerd.

Dit aspect van formatief beoordelen wordt ook benadrukt door Hattie en Timperley (2007) die naast feedback en feed up ook feed forward onderscheiden. Hieronder verstaan zij informatie die leerlingen helpt verder te kunnen of hen de richting wijst naar een effectiever gebruik van leerstrategieën. Net als feedback kan feed forward ook op verschillende niveaus gegeven worden:

- Taakniveau
- Procesniveau
- Niveau van zelfregulering

Ook Tillema & Segers (2011) wijzen op het belang van het bijsturen van het leren tijdens het leerproces en op het leggen van verband tussen leerprestaties en de stappen in het leerproces. Zij stellen dat er naast hetgeen wat bovenstaand beschreven wordt ook gekozen kan worden voor een actievere vorm, door prikkelende vragen te stellen waardoor leerlingen zelf met ideeën komen.

Rekening houden met de emotionele impact van beoordelen

Beoordeeld worden roept bij de beoordeelde altijd emotie op, ook al is de beoordeling formatief en hangt er niet zoveel vanaf voor de leerling (Castelijns & Andersen, 2013). Degene die feedback krijgt is altijd kwetsbaar. Bij formatief beoordelen is het belangrijk dat een leerkracht zich bewust is van de impact die een opmerking kan hebben op het zelfvertrouwen, de motivatie en het enthousiasme van leerlingen. Feedback dient constructief te zijn. Dat wil niet zeggen dat een leerkracht altijd positief moet zijn. Soms is positieve feedback helemaal niet adequaat, bijvoorbeeld wanneer een leerling een gebrek aan inzet toont. Een leerkracht dient hem hierop te wijzen. Constructieve feedback heeft een positieve uitwerking op de motivatie en het leren van leerlingen, dit in tegenstelling tot persoonlijke feedback (Castelijns & Andersen, 2013, Hattie, 2009).

Constructieve feedback voldoet aan de volgende criteria (Castelijns & Andersen, 2013):

- De feedback past bij de opdracht en de vooraf gestelde criteria
- De feedback is zo geformuleerd dat deze duidelijk is voor de ontvanger
- De feedback is zo geformuleerd dat de ontvanger er iets mee kan

Een leerkracht kan aan het begin van elke les, wanneer er met de leerlingen gepraat wordt over de leerdoelen en beoordelingscriteria, het zelfvertrouwen van de leerlingen stimuleren door expliciet de wederzijdse verwachtingen op elkaar af te stemmen (Castelijns & Andersen, 2013). Uit het onderzoek van Hattie (2009) blijkt hoe effectief het expliciteren van verwachtingen voor het leren van leerlingen is. Leraren kunnen samen met leerlingen praten over hoe reëel en uitdagend hun verwachtingen zijn. Als het nodig is, kunnen deze bijgesteld worden. In het algemeen geldt dat het voor leerlingen stimulerend is wanneer een leerkracht hoge verwachtingen van hen heeft. Daarmee wordt een impliciete boodschap gegeven dat de leerkracht vertrouwt op de competenties van de leerlingen en dat kan een impuls geven aan hun zelfvertrouwen. Te hoge (onrealistische) verwachtingen zullen bij leerlingen angst om te falen oproepen en leiden tot het vermijden van een taak. In feite wordt een faalervaring dan vermeden. Daarom is het van belang dat een leerkracht weet wat de verwachtingen en attributies van de leerlingen zijn.

Wanneer leerlingen er niet aan slagen om aan de beoordelingscriteria te voldoen, is het van belang het resultaat zodanig te attribueren dat leerlingen de uitkomst van het leerproces zien als een gegeven dat zij kunnen beïnvloeden (Castelijns & Andersen, 2013). Wanneer leerlingen denken dat zij geen invloed kunnen uitoefenen op hun resultaat, heeft dit vaak een negatieve invloed op hun motivatie. Een leerkracht dient het leerproces te zien vanuit het perspectief van de leerlingen om verwachtingen, beoordelingen en verklaringen voor het leerresultaat af te stemmen (Castelijns & Andersen, 2013). Dat kan een leerkracht doen door de leeropbrengsten van de leerlingen constructief te attribueren. Volgens Castelijns & Andersen (2013) wordt de bereidheid van de leerlingen om actief deel te nemen aan het leerproces hierdoor bevordert.

Intrinsieke motivatie

Eén van de theoretische onderliggers van het 4D-model is de Self-Determination Theory van Decy & Ryan (2000). Deze theorie gaat uit van de aanname dat mensen van nature actieve wezens zijn die op ontwikkeling zijn ingesteld. Decy en Ryan onderscheiden 3 psychologische basisbehoeften: behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Formatief beoordelen kan een belangrijke rol spelen bij het tegenmoet komen aan de psychologische basisbehoeften van leerlingen en het bevorderen van intrinsieke motivatie (Castelijns & Andersen, 2013). Intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door het toepassen van beoordelingsmethoden die ruimte bieden aan de autonomie van leerlingen, die keuzevrijheid geven en die gelegenheid bieden voor zelfregulering. Dit kan een leerkracht doen door leerlingen te beschouwen als mede-beoordelaars van hun eigen ontwikkeling (Castelijns & Andersen, 2013). Binnen dit onderzoek sluit de vragenlijst en het opstellen van het groepsplan in de vorm van een semigestructureerd interview hierop aan. Door leerlingen een actieve rol in het beoordelingsproces te geven en hen te betrekken bij beslissingen wordt bevorderd dat zij zichzelf ervaren als eigenaar van het leerproces. Door de leerlingen mee te laten nadenken over de leerdoelen en de beoordelingscriteria wordt bevorderd dat zij zich hieraan committeren en dat zij zich verantwoordelijk voelen om aan de gestelde eisen te voldoen. Wanneer een leerkracht de leerlingen helpt de leersuccessen of geleverde inzet toe te schrijven aan zichzelf kan het zelfvertrouwen vergroot worden. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de behoefte competentie.

Bijlage 9 Voortgangsformulier leerlingen (bolletjessysteem)

Reflectie: Leerlijnen Leren leren - niveau 8 – oktober 2016 t/m maart 2017

Onderdeel	Leerdoel	Score
1. Taakaanpak	1.1 Je maakt voor één vakgebied een volledige weekplanning waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
	1.2 Je houdt met je planning rekening met opgedane ervaringen.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
2. Samenwerken	2.1 Je noemt een kwaliteit en ontwikkelpunt van jezelf.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
	2.2 Je benoemt één kwaliteit en één verbeterpunt van een klasgenoot.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
	2.3 Je maakt gebruik van elkaars kwaliteiten.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
3. Uitgestelde aandacht	3.1 Je probeert eerst zelf naar een oplossing te zoeken wanneer je een vraag hebt.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0
	3.2 Je kunt een vraag even 'parkeren' om er vervolgens later op terug te komen, zodra de leerkracht hiervoor beschikbaar is.	<i>Leerkracht gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Leerling gestuurd</i> 0 0 0 0 0 <i>Verinnerlijking</i> 0 0 0 0 0

		☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Zelfstandig doorwerken	4.1 Je zet jezelf langere tijd (40 minuten) in voor een taak die je niet leuk vindt of die niet lukt.	<i>Leerkracht gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Leerling gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Verinnerlijking</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	4.2 Je zoekt zelfstandig een oplossing met een taak.	<i>Leerkracht gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Leerling gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Verinnerlijking</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Reflectie op werk	5.1 Je stelt je weekplanning bij indien nodig. Je beoordeelt de uitgevoerde taken en past de uitvoering aan indien dat nodig is.	<i>Leerkracht gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Leerling gestuurd</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Verinnerlijking</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nulmeting oktober 2017 - Leren leren

Beste leerling,

zoals we besproken hebben gaan we komend schooljaar aan de slag met de leerlijn Leren leren in de klas. Onlangs hebben we in groepjes posters uitgewerkt, waarin weergegeven wordt welk gedrag er van de leerlingen verwacht wordt binnen de vijf categorieën* om niveau 8 te kunnen beheersen. Voordat we daadwerkelijk aan de slag gaan met de leerlijn, wil ik eerst graag onderzoeken welk niveau jij op dit moment denkt te beheersen binnen de vijf categorieën. Hierdoor krijgen we een beeld van de doelen die jij nu misschien al beheerst en waar we de komende periode aan gaan werken. Na het invullen van de vragenlijst zullen we de uitkomsten bespreken, om het huidige niveau vast te stellen.

Let op: het vaststellen van het huidige niveau is géén beoordelingsmoment! Het werken met de leerlijn is nieuw, dus er wordt nog geen enkele verwachting gesteld. Neem de tijd om de vragen door te lezen en probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden.

Het invullen van de vragenlijst zal (ongeveer) een volledig lesuur in beslag nemen. Het is mogelijk om het invullen van de vragenlijst te verdelen over meerdere momenten, wanneer dit jouw concentratie ten goede komt. Stem dit vooraf aan het maken van de vragenlijst even samen met mij af.

De uitkomsten van de vragenlijst worden verwerkt in mijn onderzoek voor de Master EN. Er wordt vertrouwelijk omgegaan met informatie. Wanneer je het leuk vindt om de resultaten uit het onderzoek te bekijken, kunnen we hier een moment voor inplannen.

Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Groetjes, Nikkie

**De vijf categorieën van de leerlijn Leren leren zijn: taakaanpak, uitgestelde aandacht/hulp vragen, zelfstandig doorwerken, samenwerken en reflectie op werk.*

1. Heb jij door de samenwerkingsopdracht (uitwerken en presenteren poster) een duidelijk beeld gekregen van het gedrag dat van jou verwacht wordt binnen de vijf categorieën van de leerlijn Leren leren?

Vraag instructies: *Probeer een beoordeling te geven door de sterren aan te klikken, die staan voor de cijfers 1 t/m 10. Net als bij de toetsen staat een voldoende hier gelijk aan zes sterren.*

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

2. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie taakaanpak. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

Vraag instructies: Hierbij kun je uitgaan van de volgende richtlijn: ga uit van gevorderd wanneer jij (ongeveer) 75% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Ga uit van voldoende, wanneer jij (ongeveer) 50% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Vul onvoldoende in, wanneer jij het gewenste gedrag (nog) niet laat zien.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je kunt inschatten hoeveel taken je afkrijgt binnen een bepaalde tijd.	☐	☐	☐	☐
Je plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar (binnen verschillende vakken).	☐	☐	☐	☐
Je zet door en past oplossingen toe bij een taak die je moeilijk vindt.	☐	☐	☐	☐
Je achterhaalt bij een veelvoorkomende (of belangrijke) fout waar de fout zit.	☐	☐	☐	☐
Je controleert je eigen taak en corrigeert waar nodig (bijvoorbeeld nakijken en verbeteren opdrachten).	☐	☐	☐	☐
Je stelt jezelf bij een bekende taak een tijdsdoel (dan moet ik het afhebben).	☐	☐	☐	☐
Je plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op meerdere dagen.	☐	☐	☐	☐
Je houdt overzicht wanneer meerdere taken door elkaar lopen (agenda/weekplanning).	☐	☐	☐	☐
Je plant taken van een vakgebied voor een week (planning/agendabeheer)	☐	☐	☐	☐
Je stelt prioriteiten (op school) wanneer er meerdere schooltaken tegelijkertijd moeten gebeuren.	☐	☐	☐	☐

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je stelt prioriteiten wanneer je thuis aan een taak dient te werken en er ook nog andere dingen zijn die je kunt gaan doen.	☐	☐	☐	☐
Je maakt een plan voor de aanpak van een klein project (volgorde van taken, duur, tijdsindeling, benodigdheden), wanneer hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Je maakt voor drie vakken een volledige weekplanning waarin onderscheid is tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk.	☐	☐	☐	☐
Je houdt met je planning rekening met eerder opgedane ervaringen.	☐	☐	☐	☐

3. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie uitgestelde aandacht/hulp vragen. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

Vraag instructies: Ook hierbij kun je uitgaan van de volgende richtlijn: ga uit van gevorderd wanneer jij (ongeveer) 75% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Ga uit van voldoende, wanneer jij (ongeveer) 50% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Vul onvoldoende in, wanneer jij het gewenste gedrag (nog) niet laat zien.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden.	☐	☐	☐	☐
Je kunt inschatten wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet.	☐	☐	☐	☐
Je kunt omgaan met verschillende regels in verschillende klassensituaties.	☐	☐	☐	☐
Je hanteert de afgesproken regels om problemen op te lossen (bijvoorbeeld hulp vragen aan medeleerling of leerkracht, externe bron raadplegen).	☐	☐	☐	☐
Je schat in of je na de uitleg alle taken kunt maken en vraagt anders direct om hulp na de instructie.	☐	☐	☐	☐
Je stelt de leerkracht een vraag op het moment dat je vastloopt.	☐	☐	☐	☐

4. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie zelfstandig werken. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

Vraag instructies: Ook hierbij kun je uitgaan van de volgende richtlijn: ga uit van gevorderd wanneer jij (ongeveer) 75% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Ga uit van voldoende, wanneer jij (ongeveer) 50% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Vul onvoldoende in, wanneer jij het gewenste gedrag (nog) niet laat zien.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je houdt jezelf aan de regels van het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, geen hulp vragen, verder werken aan andere taak wanneer iets niet lukt).	☐	☐	☐	☐
Je slaat een probleem over en gaat door met een ander deel van het werk (of een ander vak).	☐	☐	☐	☐
Je zet door bij een taak die je moeilijk of niet leuk vindt.	☐	☐	☐	☐
Je werkt door bij externe afleiding (geluiden op de gang/buiten, lawaai, iemand die iets komt vragen bij ons in de klas).	☐	☐	☐	☐
Je werkt een uur zelfstandig aan een taak op een dag.	☐	☐	☐	☐
Je houdt zelf de tijd in de gaten om een taak op tijd af te krijgen.	☐	☐	☐	☐
Je begint uit jezelf aan een volgende taak waarvan je weet dat je hier zelfstandig mee aan de slag kan en mag.	☐	☐	☐	☐
Je werkt serieus, netjes en/of snel, afhankelijk van de eisen die aan de taakuitvoering gesteld worden.	☐	☐	☐	☐
Je zoekt zelfstandig een oplossing bij een tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar, vraag over lesstof).	☐	☐	☐	☐
Je werkt door bij interne afleiding (bijvoorbeeld gedachten die afleiden, bepaalde gebeurtenissen).	☐	☐	☐	☐

5. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie samenwerken. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

Vraag instructies: Ga ook hierbij uit van de volgende richtlijn: ga uit van gevorderd wanneer jij (ongeveer) 75% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Ga uit van voldoende, wanneer jij (ongeveer) 50% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Vul onvoldoende in, wanneer jij het gewenste gedrag (nog) niet laat zien.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je houdt jezelf aan afspraken over wie, wat en waar bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht.	☐	☐	☐	☐
Je spreekt met een ander af wie wat gaat maken tijdens een samenwerkingsopdracht.	☐	☐	☐	☐
Tijdens een samenwerkingsopdracht maak je een probleem bespreekbaar onder leiding van de leerkracht.	☐	☐	☐	☐
Je maakt een taakverdeling met medeleerlingen en neem hierbij ook minder leuke taken op je.	☐	☐	☐	☐
Je helpt uit jezelf een ander die hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak.	☐	☐	☐	☐
Wanneer je een idee van een ander niet passend of leuk vindt zeg je hem of haar dit op een aardige manier.	☐	☐	☐	☐
Je geeft complimenten aan iemand die iets goed doet binnen een samenwerking, op het moment dat hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Je geeft uit jezelf complimenten aan iemand die iets goed doet binnen een samenwerking.	☐	☐	☐	☐
Je geeft een medeleerling waarmee je samenwerkt feedback (wat goed is en wat beter kan/moet), wanneer hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Je maakt afspraken over de taakverdeling tijdens een samenwerkingsopdracht.	☐	☐	☐	☐

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je kunt jezelf neerleggen bij een groepsbeslissing.	☐	☐	☐	☐
Je helpt een ander om iets in te brengen in de groep (wat vind jij?).	☐	☐	☐	☐
Je benoemt een aantal van je eigen capaciteiten (wat kan je goed), wanneer hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Je benoemt en gebruikt capaciteiten van medeleerlingen door deze in te zetten.	☐	☐	☐	☐
Je past je gedrag aan nadat je terechte kritiek van een ander hebt ontvangen.	☐	☐	☐	☐
Je neemt bij samenwerken een leidende en volgende rol aan (afhankelijk van de afspraken die je onderling gemaakt hebt).	☐	☐	☐	☐

6. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie reflectie op werk. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

Vraag instructies: *Ga ook hierbij uit van de volgende richtlijn: ga uit van gevorderd wanneer jij (ongeveer) 75% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Ga uit van voldoende, wanneer jij (ongeveer) 50% van de lestijd het gewenste gedrag laat zien. Vul onvoldoende in, wanneer jij het gewenste gedrag (nog) niet laat zien.*

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je kunt aangeven of een taak makkelijk of moeilijk was en of je goed gewerkt hebt, wanneer hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Wanneer je kritiek krijgt op je werk of werkhouding reageer je zonder boos te worden.	☐	☐	☐	☐
Je stelt vorderingen vast bij jezelf (dit ging beter dan de vorige keer).	☐	☐	☐	☐
Je kunt achteraf benoemen wat goed, minder goed en fout is gegaan.	☐	☐	☐	☐
Je overlegt samen met de leerkacht wat je in een volgend moment beter/anders zou kunnen doen naar aanleiding van een bepaalde beoordeling.	☐	☐	☐	☐
Je kunt aangeven in welke vakken je goed en minder goed bent, wanneer hier om gevraagd wordt.	☐	☐	☐	☐
Je geeft (positieve) feedback op het werk van een medeleerling wanneer dit onderdeel is van de opdracht of wanneer de leerkracht hier om vraagt.	☐	☐	☐	☐
Je geeft uit jezelf (positieve) feedback op het werk van een medeleerling.	☐	☐	☐	☐
Je reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt).	☐	☐	☐	☐
Je stelt je (tijds)planning bij indien dit nodig is.	☐	☐	☐	☐

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je beoordeelt of je de juiste prioriteiten hebt gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning.	☐	☐	☐	☐
Je schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie/leermomenten).	☐	☐	☐	☐
Je evalueert je eigen (school)week en je hebt zicht op de positieve en negatieve punten van de week.	☐	☐	☐	☐

7. Heb je na het invullen van deze vragenlijst een duidelijker beeld gekregen van het gewenste gedrag binnen de leerlijn Leren leren?

Vraag instructies: *Vul één van onderstaande antwoorden in.*

- ☐ Ja, ik heb een duidelijker beeld gekregen.
- ☐ Nee, ik heb geen duidelijker beeld gekregen.
- ☐ De vragenlijst heeft niets veranderd aan mijn beeld over de leerlijn Leren leren.

Bijlage 11 Vragenlijst eindmeting maart 2017

Eindmeting maart 2017 - Leren leren



2. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie uitgestelde aandacht/hulp vragen. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je probeert eerst zelf naar een oplossing te zoeken wanneer je een vraag hebt.	☐	☐	☐	☐
Je kunt een vragen even 'parkeren' om er op een later moment op terug te komen, zodra de leerkracht hiervoor beschikbaar is.	☐	☐	☐	☐
Je begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden.	☐	☐	☐	☐
Je kunt inschatten wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet.	☐	☐	☐	☐
Je stelt de leerkracht een vraag op het moment dat je vastloopt en hiertoe gelegenheid is.	☐	☐	☐	☐

3. Onderstaande leerdoelen horen bij de categorie zelfstandig werken. Geef per leerdoel aan in hoeverre jij dit doel denkt te beheersen. Maak daarbij een keuze tussen onvoldoende, voldoende of gevorderd.

	Onvoldoende	Voldoende	Gevorderd	Ik heb hier onvoldoende zicht op om dit te kunnen beoordelen.
Je zoekt zelfstandig een oplossing bij een tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar, vraag over lesstof).	☐	☐	☐	☐
Je zet jezelf langere tijd (40 minuten) in voor een taak die je lastig vindt of die niet lukt.	☐	☐	☐	☐
Je houdt jezelf aan de regels van het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, geen hulp vragen, verder werken aan andere taak wanneer iets niet lukt).	☐	☐	☐	☐
Je slaat een probleem over en gaat door met een ander deel van het werk (of een ander vak).	☐	☐	☐	☐
Je houdt zelf de tijd in de gaten om een taak op tijd af te krijgen.	☐	☐	☐	☐
Je begint uit jezelf aan een volgende taak waarvan je weet dat je hier zelfstandig mee aan de slag kan en mag.	☐	☐	☐	☐

Je evalueert je eigen (school)week en je hebt zicht op de positieve en negatieve punten van de week.



Bijlage 12 Toestemmingsverklaring video-opnamen

Verklaring

Overeenkomst gebruik video-opnamen

Hierbij geeft(voor- en achternaam), geboortedatum/....../.... te(geboorteplaats) toestemming aan: *Nikkie Verdonschot*, werkzaam bij *VSO de Widdonckschool* de gemaakte foto's op: *Dhr. Kuiperstraat 217 te Weert* van:(naam persoon op video) te mogen gebruiken voor een éénmalige/meerdere malen bespreking*.

De filmer Nikkie Verdonschot heeft er zorg voor gedragen dat de leerlingen, dan wel de ouders indien sprake is van minderjarigheid, zijn geïnformeerd over de filmsessie. Hiermee is men in de gelegenheid gesteld wel of geen toestemming te verlenen voor publicatie dan wel bespreking van de gemaakte beelden.

Graag wil ik nogmaals benadrukken dat terugtrekken uit het onderzoek op elk moment mogelijk is. Het recht op privacy en vertrouwelijkheid zal ten allen tijd gerespecteerd worden. Enkel participerende collega's en ik krijgen toegang tot het beeldmateriaal. Daarnaast worden er geen namen genoemd in het onderzoeksverslag. Het is mogelijk de video-opnamen te bekijken alvorens deze vrijgegeven worden voor het onderzoek. Indien wenselijk kan de toestemming voor analyse en gebruik dan alsnog gewijzigd worden. Zodra het onderzoek is afgerond, worden de video-opnamen vernietigd.

De filmer houdt zich aan de hierboven omschreven doelstellingen met betrekking tot bespreking van het beeldmateriaal.

De gefilmde perso(n)en of de wettelijke verantwoordelijke(n) geven toestemming voor de geldigheidsduur tot: november 2017.

Ondertekening

.....
(handtekening gefilmde persoon)

Naam:

Datum:/....../ 2017

.....
(handtekening directie van de school)

Naam.....

Datum:/....../ 2017

(*doorstrepen wat niet van toepassing is).

Bijlage 13 Voorbereiding interview

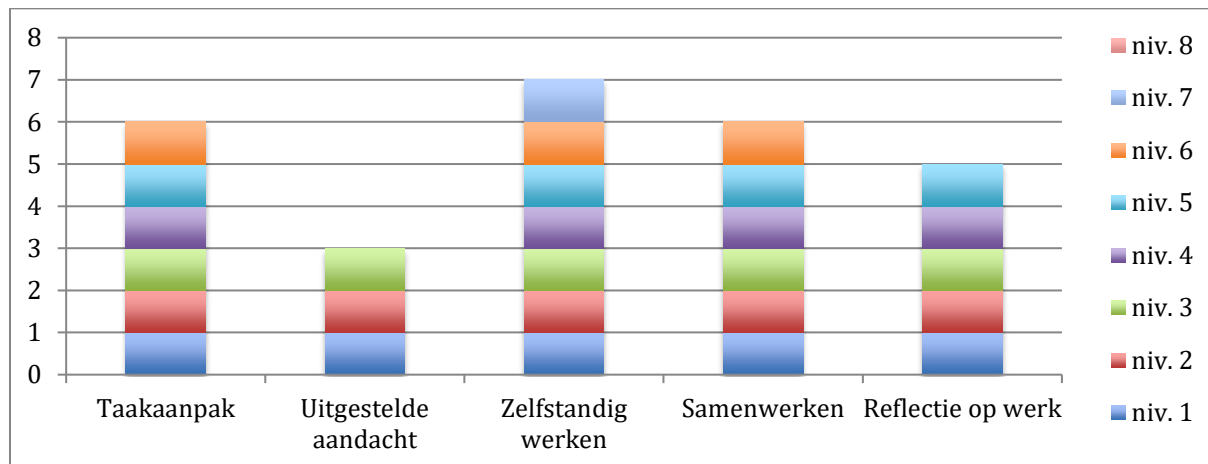
Het interview vindt plaats in het klaslokaal van de mentor en wordt afgenomen met de zeven participerende leerlingen. Vooraf aan het interview wordt uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en het interview. Daarnaast wordt de leerlingen gevraagd de toestemmingsverklaring voor video-opnamen in te vullen, waarmee zij toestemming geven om deel te nemen aan het onderzoek en aangeven ervan op de hoogte te zijn dat het interview wordt opgenomen. Tevens worden de leerlingen ervan op de hoogte gebracht dat de antwoorden die tijdens het interview gegeven worden vertrouwelijk zijn en alleen voor het onderzoek gebruikt worden. Er wordt uitleg gegeven over hoe het interview in zijn werk zal gaan en verteld dat er open vragen gesteld zullen worden.

De volgende vragen zijn leidend in het semigestructureerde interview:

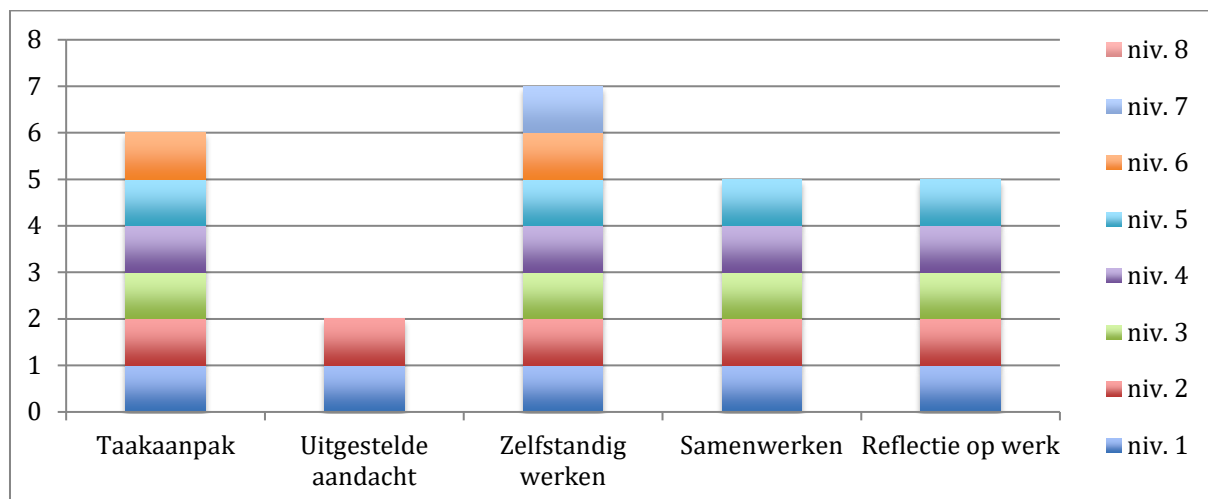
- Welke leerdoelen binnen één categorie worden het hoogste gescoord?
- Welke leerdoelen binnen één categorie worden het laatste gescoord?
- Welke specifieke leerdoelen binnen deze categorie worden als uitdagend/moeilijk beschouwd?
- Welke leerdoelen worden uitgekozen en verwerkt in het groepsplan om mee aan de slag te gaan in de periode van oktober tot maart?
- Hoeveel tijd wordt besteed aan het oefenen met de doelen?
- Tijdens welke vakken of lesmomenten komen deze leerdoelen aan bod?
- Op welke vaststaande momenten/vakken wordt er geoefend met de leerdoelen die verwerkt worden in het groepsplan?
- Wat zijn belangrijke aandachtspunten om met deze lesdoelen aan de slag te gaan?
- Welke rol heeft de leerkracht in het behalen van de doelen?

Om de informatie zo volledig mogelijk te kunnen inventariseren zal tijdens het interview doorgevraagd worden op bovenstaande vragen.. Het interview zal maximaal 45 minuten in beslag nemen. Gedurende het interview zal ik de verkregen informatie regelmatig samenvatten zodat de geïnterviewde leerlingen dingen kunnen aanvullen of twijfels kunnen uitspreken. De verkregen informatie wordt verwerkt in het groepsplan.

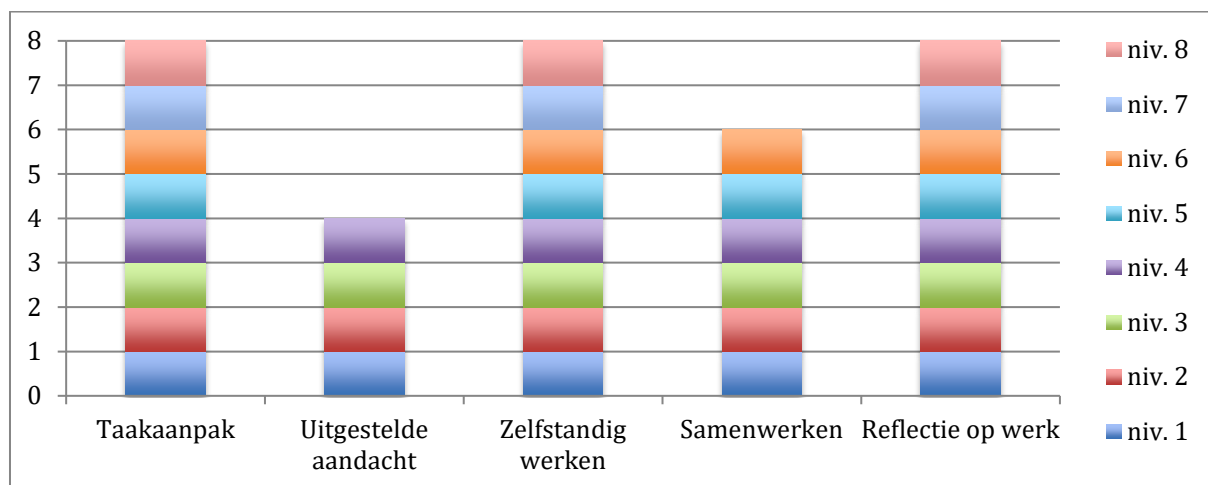
Bijlage 14 Individuele inschaling, nulmeting oktober 2017



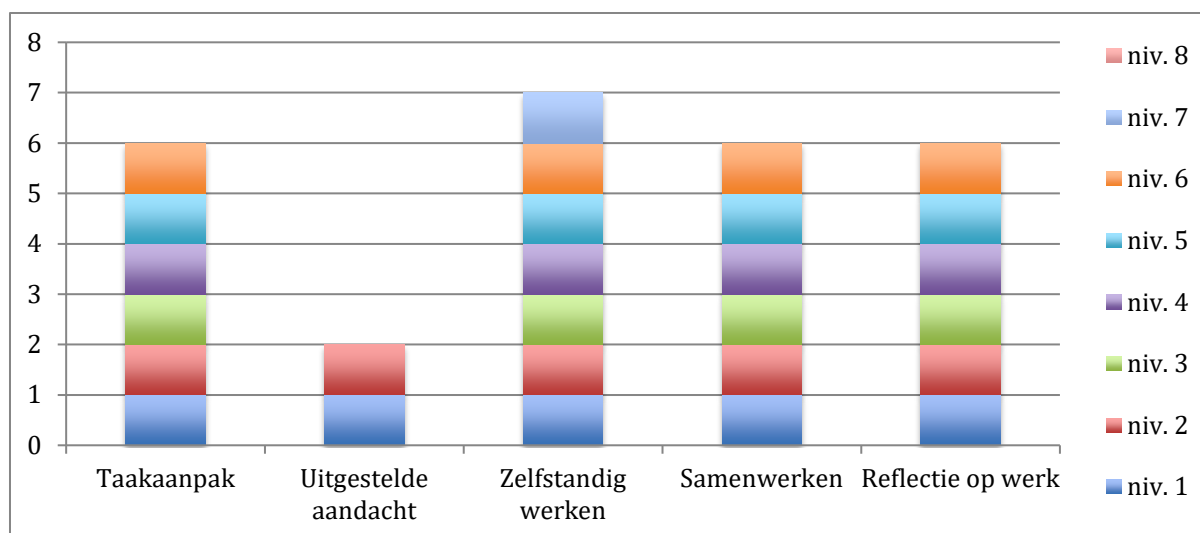
Leerling 1



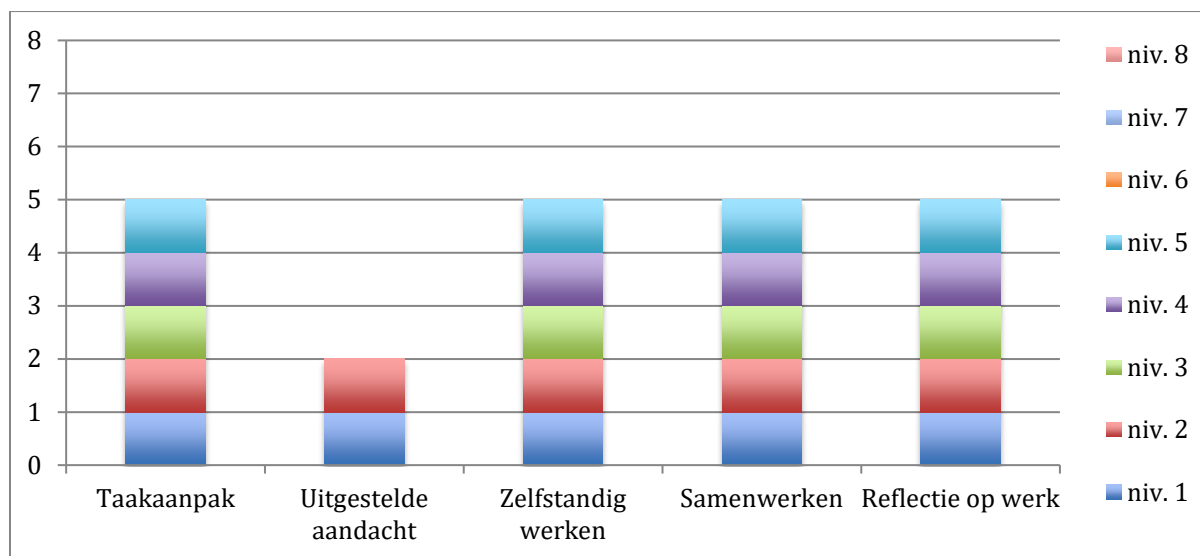
Leerling 2



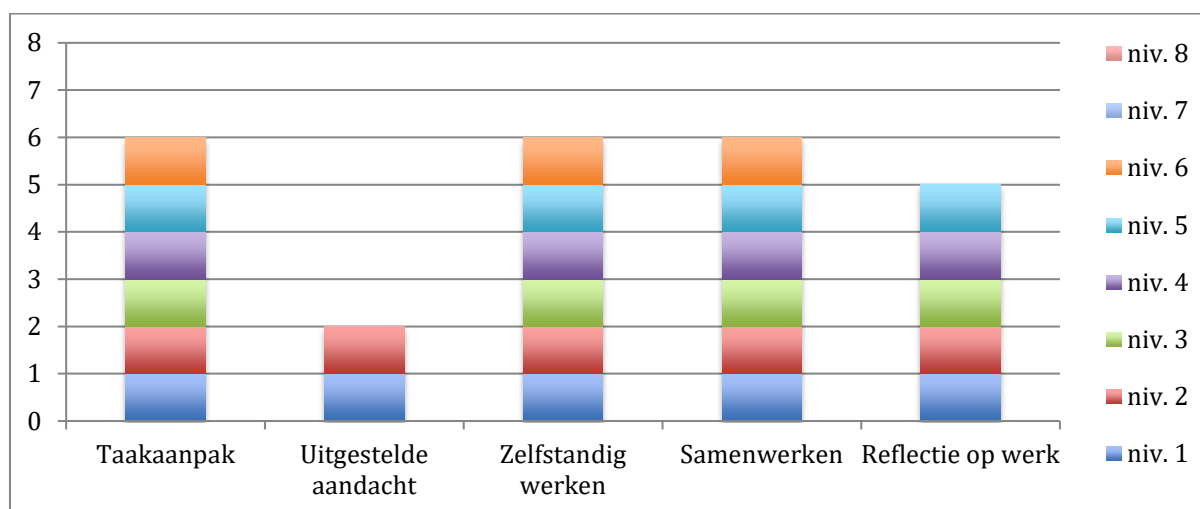
Leerling 3



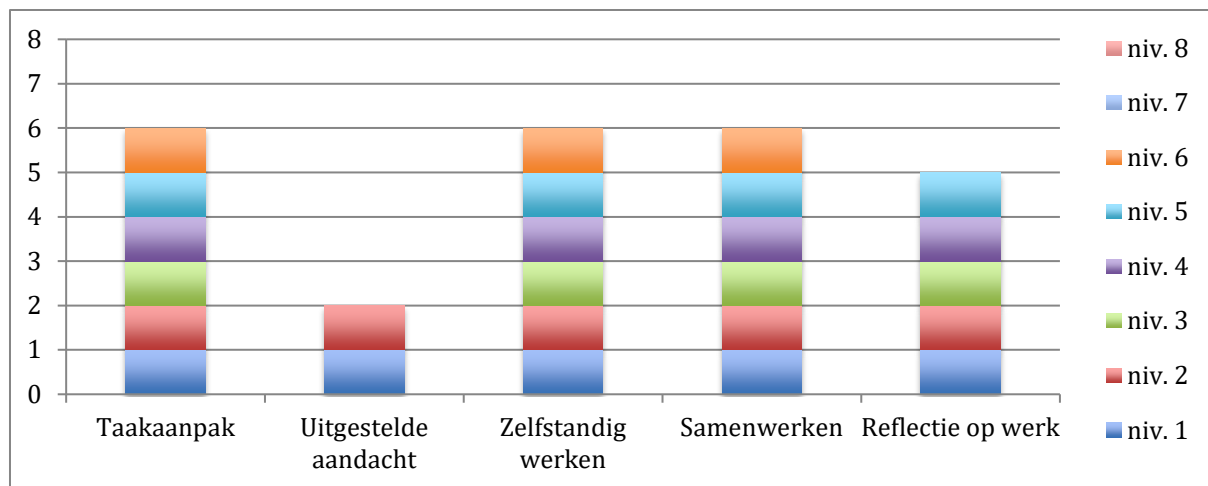
Leerling 4



Leerling 5



Leerling 6



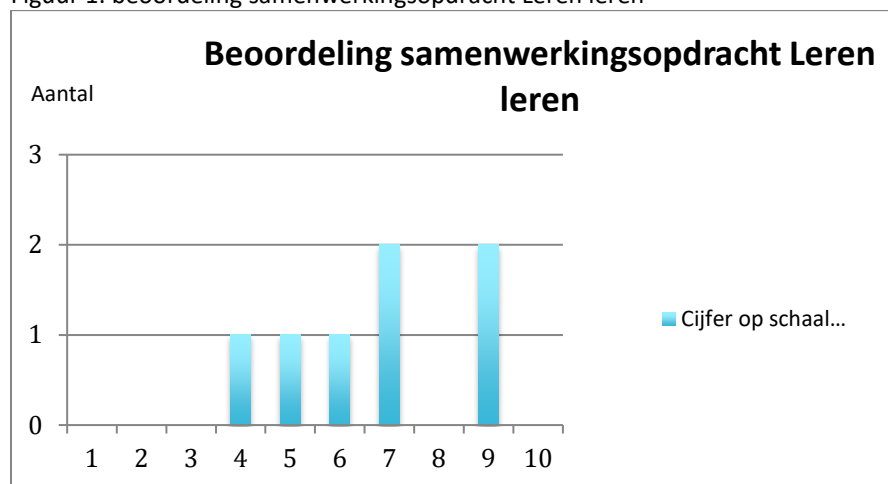
Leerling 7

Bijlage 15 Resultaten vragenlijst (nulmeting)

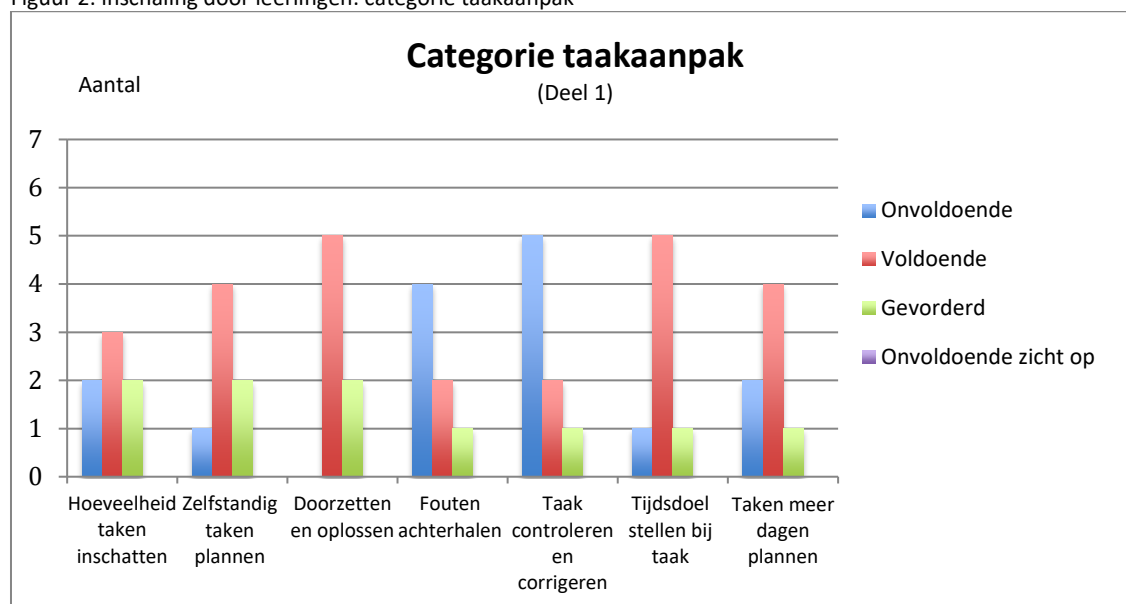
Vraag 1

Heb jij door de samenwerkingsopdracht (uitwerken en presenteren poster) een duidelijk beeld gekregen van het gedrag dat van jou verwacht wordt binnen de vijf categorieën van de leerlijn Leren leren?

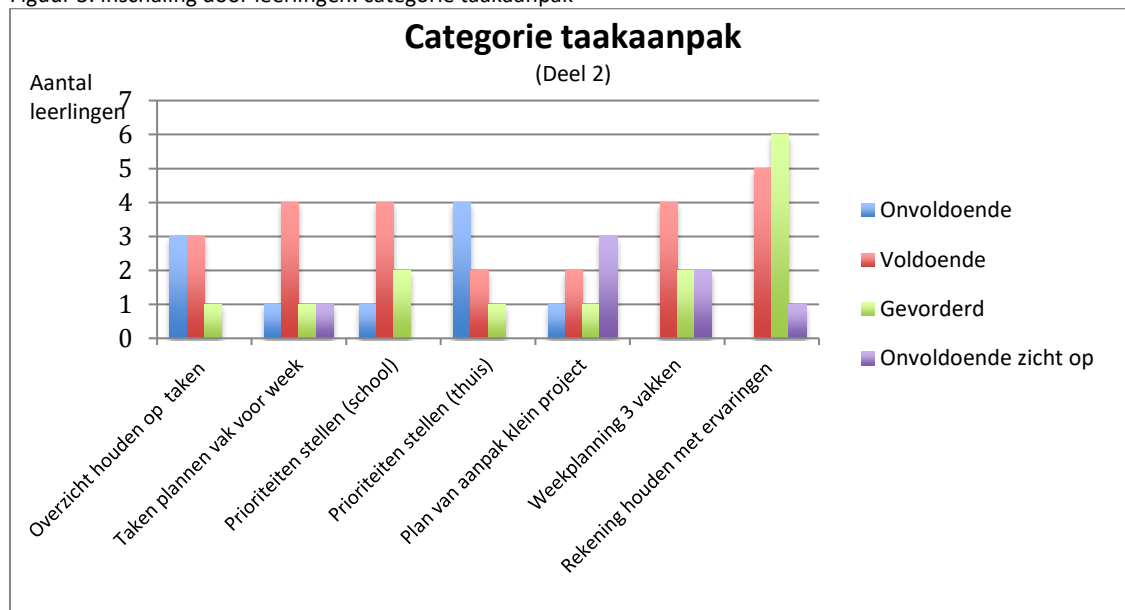
Figuur 1: beoordeling samenwerkingsopdracht Leren leren



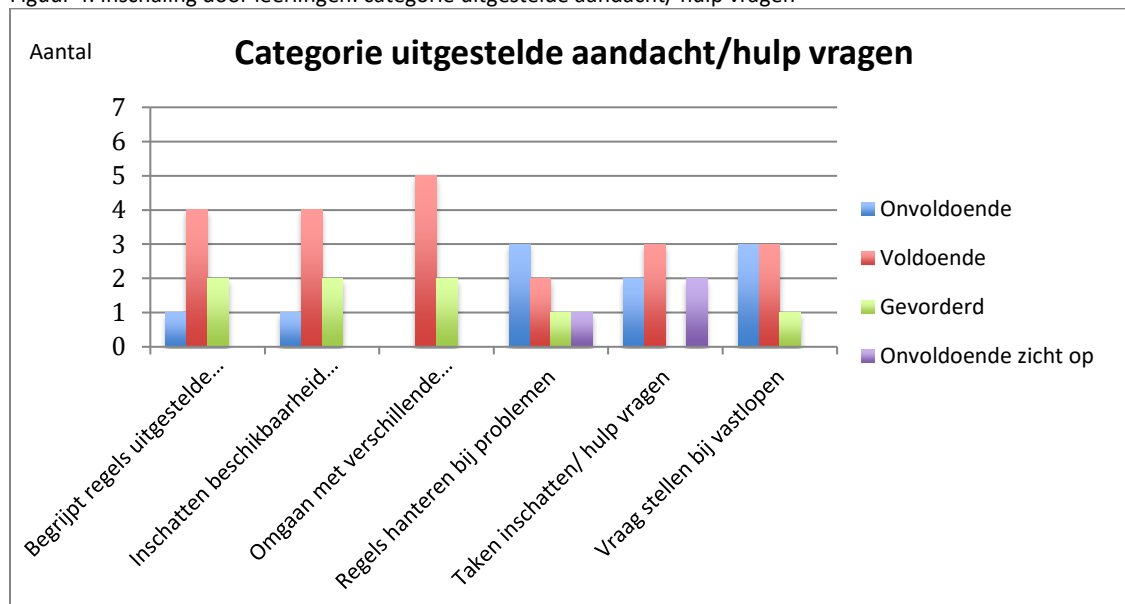
Figuur 2: inschaling door leerlingen: categorie taakaanpak



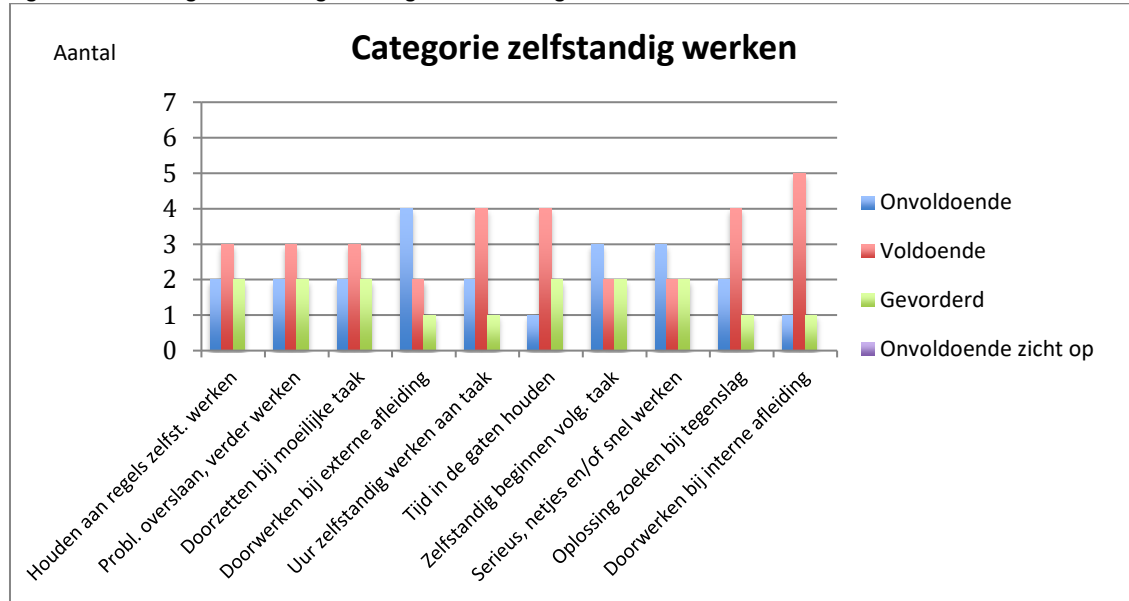
Figuur 3: inschaling door leerlingen: categorie taakaanpak



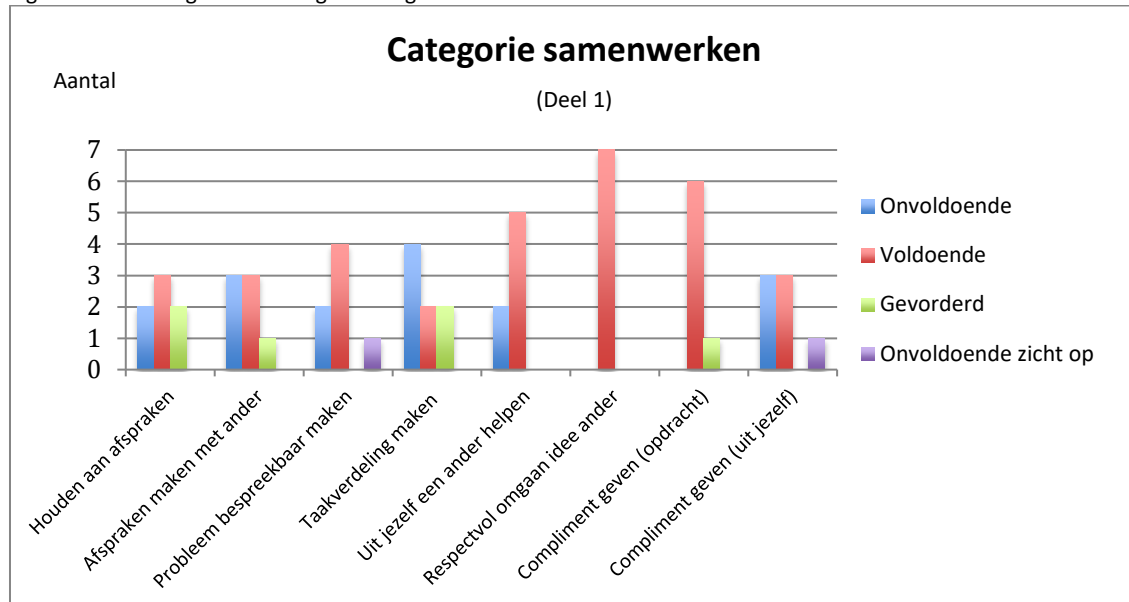
Figuur 4: inschaling door leerlingen: categorie uitgestelde aandacht/ hulp vragen



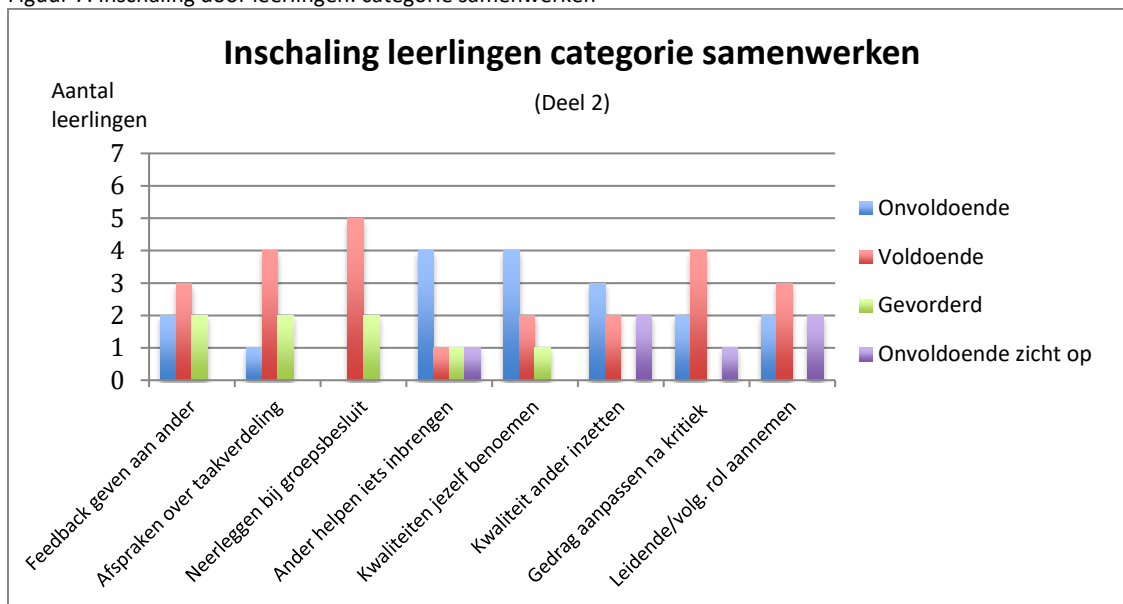
Figuur 5: inschaling door leerlingen: categorie zelfstandig werken



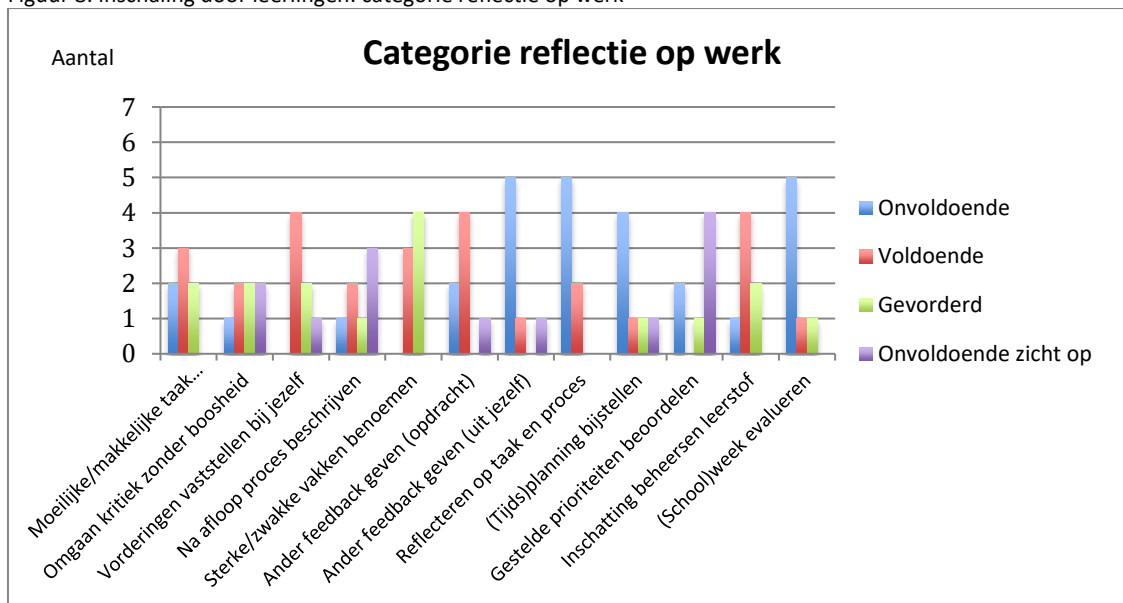
Figuur 6: inschaling door leerlingen: categorie samenwerken



Figuur 7: inschaling door leerlingen: categorie samenwerken



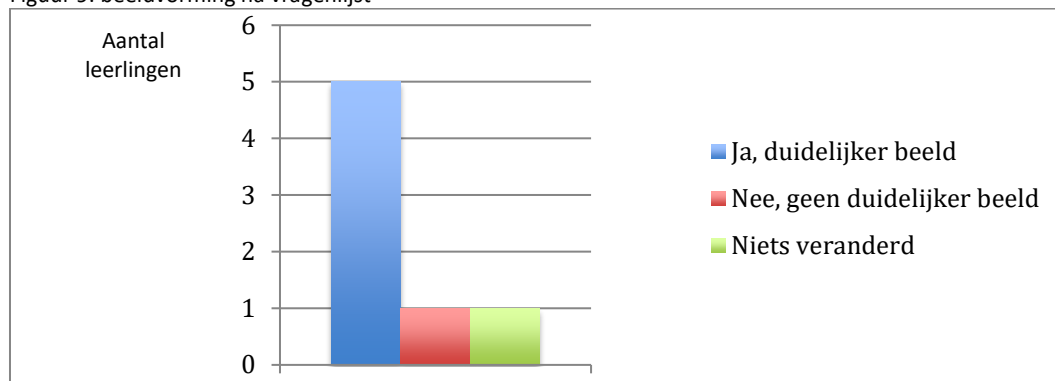
Figuur 8: inschaling door leerlingen: categorie reflectie op werk



Vraag 7

Heb je na het invullen van deze vragenlijst een duidelijker beeld gekregen van het gewenste gedrag binnen de leerlijn Leren leren?

Figuur 9: beeldvorming na vragenlijst



Bijlage 16 Doelenkaart

Categorie	Doelen	Wat betekent dit?
Taakaanpak	• Je maakt voor twee vakken een volledige weekplanning waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk. • Je houdt met je planning rekening met opgedane ervaringen.	• Je schat in hoeveel taken je afkrijgt binnen een bepaalde tijd. • Agendagebruik
Samenwerken	• Je noemt twee kwaliteiten en twee ontwikkelpunten van jezelf. • Je noemt één kwaliteit en één ontwikkelpunt van een ander. • Je maakt gebruik van elkaars kwaliteiten tijdens het samenwerken.	• Let op dat je opbouwende feedback geeft. • Je geeft een medeleerling waarmee je samenwerkt feedback (wat goed is en wat ander kan/moet), wanneer hier om gevraagd wordt. • Je kunt jezelf neerleggen bij een groepsbeslissing. • Wanneer je een idee van een ander niet passend of leuk vindt, zeg je hem of haar dit op een aardige manier.
Uitgestelde aandacht/hulp vragen	• Je probeert eerst zelf naar een oplossing te zoeken wanneer je een vraag hebt. • Je kunt een vraag even 'parkeren' om er op een later moment op terug te komen, zodra de leerkracht hiervoor beschikbaar is.	• Je begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden. • Je kunt inschatten wanneer een leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet. • Je stelt de leerkracht een vraag op het moment dat je vastloopt en hiertoe gelegenheid is.
Zelfstandig werken	• Je zet jezelf langere tijd (40 minuten) in voor een taak die je niet leuk vindt of die niet lukt. • Je zoekt zelfstandig een oplossing bij een tegenslag met een taak (aanwijzing onleesbaar, spullen onleesbaar, vraag over lesstof).	• Je houdt jezelf aan de regels van het zelfstandig werken (stil zijn/ zachtjes praten, geen hulp vragen, verder werken aan andere taak wanneer iets niet lukt). • Je houdt zelf de tijd in de gaten om een taak op tijd af te krijgen. • Je begint uit jezelf aan een volgende taak

		waarvan je weet dat je hier zelfstandig mee aan de slag kan en mag.
Reflectie op werk	• Je evalueert je eigen werkweek en stelt de planning bij indien nodig. • Je bespreekt met een ander hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op voorbereiding, het proces en het resultaat.	• Je stelt vorderingen vast bij jezelf (dit ging beter dan de vorige keer). • Je overlegt samen met de leerkracht wat je in een volgend moment beter/anders zou kunnen doen naar aanleiding van een bepaalde beoordeling. • Je evalueert je eigen (school)week en je hebt zicht op de positieve en negatieve punten van de week.

Bijlage 17 Weekplanning 4VMBO-tl examenjaar 1 (basisarrangement)

Lesuur	Tijd	Maandag 20-3	Dinsdag 21-3	Woensdag 22-3	Donderdag 23-3	Vrijdag 24-3
1	8:30-9:10	Burgerschap <i>Samenwerkings-opdracht</i>	MA1 Rechtsstaat (samenwerkingsopdracht)	MA1 Klassikale les criminaliteit	MA1 Toets criminaliteit	Lezen <i>Boekverslag</i>
2	9:10-9:50	Burgerschap <i>Samenwerkings-opdracht</i>	Gym (vertrek 9:25)	MA1 Criminaliteit	MA1 Toets criminaliteit	WI H8 opdr. 102 t/m 112
3	9:50-10:30	WI H8 opdr. 72 t/m 82	Gym	BI Thema 8 opdr. 19 t/m 22 (paragraaf 6)	Koken	WI H8 opdr. 102 t/m 112
Pauze	10:30-10:45					
4	10:45-11:25	WI H8 opdr. 72 t/m 82	MA1 Rechtsstaat (samenwerkingsopdracht)	WI H8 opdr. 92 t/m 101	Koken	BI Thema 8 paragraaf 6 (biologiepagina) + opdr. 23, 24 en 25
5	11:25-12:05	BI Thema 8 paragraaf 3 en 4 (biologiepagina)	BI Thema 8 paragraaf 5 (biologiepagina) + opdr. 17 en 18	WI H8 opdr. 92 t/m 101	Gym (vertrek 11:55)	BI Zie lesuur 4
6	12:05-12:45	BI Thema 8 paragraaf 3 en 4	BI Thema 8 paragraaf 5 (biologiepagina) + opdr. 17 en 18	Boekverslag <i>Lezen/ uitwerken verslag</i>	Gym	Inleverwerk <i>Uitwerking boekverslagen/ verslag MA1</i>
Pauze	12:45-13:10					
7	13:15-13:55	BV	WI H8 opdracht 83 t/m 91		Inleverwerk <i>Uitwerking boekverslagen/ verslag MA1</i>	Inleverwerk <i>Uitwerking boekverslagen/ verslag MA1</i>
8	13:55-14:45	Inleverwerk <i>Boekverslagen/ maatschappijleer1</i>	WI Zie lesuur 7. Klaar? → inleverwerk		BV	Weekafsluiting Theoriewerk bijgewerkt? → voetbal/ vrije invulling
	Huiswerk:					Laatste dag verslagen printen op school!

Bijlage 18 Visualisatie leerdoelen

Leren Leren Niveau 8 Oktober – maart	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Taakaanpak	-Je maakt voor één vakgebied een volledige weekplanning waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk. Je houdt met je planning rekening met opgedane ervaringen.				
Samenwerken	-Je benoemt twee kwaliteiten en twee ontwikkelpunten van jezelf. -Je benoemt één kwaliteit en één ontwikkelpunt van een klasgenoot. -Je maakt gebruik van elkaars kwaliteiten tijdens het samenwerken.				
Uitgestelde aandacht	-Je probeert eerst zelf naar een oplossing te zoeken wanneer je een vraag hebt. -Je kunt een vraag even 'parkeren' om er op een later moment op terug te komen, zodra de leerkracht hiervoor beschikbaar is.				
Zelfstandig (door)werken	-Je zet jezelf langere tijd (40 minuten) in voor een taak die je niet leuk vindt of die niet lukt. -Je zoekt zelfstandig een oplossing bij een tegenslag met een taak.				
Reflectie op werk	- Je evalueert je eigen werkweek en stelt de planning bij indien nodig. -Je bespreekt met een ander hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op voorbereiding, het process en het resultaat.				

Bijlage 19 Groepsplan

Examenklas vmbo-tl – schooljaar 2016-2017 – leerlijn Leren leren – niveau 8

Aanbod/ leerlingen	% lln vol- doen aan standaard	Leerstofaanbod/ doelen	Didactisch handelen	Leertijd	Pedagogisch handelen
Verdiept arrangement: Geen lln.		Taakaanpak: -Je maakt voor twee vakken een volledige weekplanning waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk. -Je houdt met je planning rekening met opgedane ervaringen.	Aanvulling op het basisarrangement: Instructie: Ik laat deze leerlingen verwoorden wat er wordt verstaan onder het leerdoel. Verwerking: De leerlingen bespreken en registreren samen of zij de leerdoelen van de doelenkaart behaald hebben. Doelen van verschillende categorieën worden tegelijk geoefend binnen een vak.	Leerlingen bepalen zelf het oefenmoment en verwerken dit moment zelf in de weekplanning. Twee keer per dag worden de doelen geoefend binnen een vak. De leerlingen mogen zelf aangeven welk doel uit het groepsplan zij extra oefenen (cognitieve autonomie). Dit geven ze aan op de individuele doelenkaart.	-Ik geef tussentijdse positieve feedback op het doelgedrag. -Ik geef een oordeel op de individuele doelenkaart.
Basis arrangement: -Leerling 1 -Leerling 4	28,6 %	Samenwerken: -Je benoemt twee kwaliteiten en twee ontwikkelpunten van jezelf. -Je benoemt één kwaliteit en één ontwikkelpunt van een ander. -Je maakt gebruik van elkaars kwaliteiten tijdens het samenwerken. Uitgestelde aandacht: -Je probeert eerst zelf naar een oplossing te zoeken wanneer je een vraag hebt. -Je kunt een vraag even 'parkeren' om er op een later moment op terug te komen, zodra de leerkracht hiervoor beschikbaar is.	Voorbereiding en oriëntatie Voorafgaand aan het vak waarbij de doelen worden geoefend worden de betreffende doelen gevisualiseerd. Elke leerling krijgt de verantwoordelijkheid voor de doelenkaart van één categorie en zet de uitvergroete doelenkaart klaar langs het bord in de klas. Instructie: Ik geef instructie volgens het lesmodel behorend bij het vak. Ik geef een gedragsindicatie die specifiek gericht is op de categorie die aan bod komt: visualiseren en leerlingen bevragen. Verwerking (20 minuten): Net voordat de leerlingen aan het werk gaan, geef ik een heldere	Elke dag staan de doelen van één categorie binnen de leerlijn centraal. De subdoelen worden altijd twee keer per dag geoefend binnen de context van een vak. In de weekplanning wordt aangegeven binnen welke vakken deze doelen worden geoefend ⁵ . Op onderstaande momenten wordend de doelen geoefend: Op maandag de doelen van taakaanpak bij de vakken burgerschap en beeldende vorming. Op dinsdag de doelen van samenwerken bij de vakken gym en wiskunde. Op woensdag de doelen van uitgestelde aandacht bij de vakken maatschappijleer 1 en 'boekverslagen'. Op donderdag de doelen van zelfstandig werken bij de vakken maatschappijleer 1 en	-Ik hang de doelen van de categorie die deze dag centraal staan voor de groep duidelijk zichtbaar en leesbaar voor alle leerlingen op in het lokaal. -Ik benoem de categorie en de twee doelen die de groep gaat oefenen. -De doelen van de leerlingen worden gevisualiseerd door deze op de tafels te plakken. -Ik geef direct complimenten op het gewenste gedrag wanneer het waarneembaar is. -Ik visualiseer de voortgang van de leren leren doelen aan de hand van de individuele doelenkaarten en de inschaling in grafieken. -Ik creëer een situatie waarin de leerlingen met het gewenste gedrag kunnen oefenen (bijvoorbeeld: bij het oefenen van uitgestelde aandacht houd

⁵ Zie 9 voor een weekplanning (basisarrangement) waarin de oefenmomenten voor het Leren leren verwerkt zijn.

		Zelfstandig werken: -Je zet jezelf langere tijd (40 minuten) in voor een taak die je niet leuk vindt of die niet lukt. -Je zoekt zelfstandig een oplossing bij een tegenslag met een taak (aanwijzing onleesbaar, spullen onleesbaar, vraag over lesstof).	gedragsinstructie gericht op de categorie. Ik geef verlengde instructie, tussentijdse feedback en ik loop hulprondes. Afsluiting (5 minuten): Ik evalueer op zowel het doel van het vak als op het doel van het leren leren. Ik laat de leerlingen opdrachten maken of vragen beantwoorden om te laten zien dat ze de begrippen en vaardigheden van het lesdoel beheersen.	'boekverslag. Op vrijdag de doelen van reflectie op werk bij de vakken wiskunde en 'inleverwerk'.	ik mij aan de afspraken en ga ik leerlingen niet ongevraagd helpen). -Ik bouw een tussenevaluatie in van een minuut en check of de leerlingen het goed hebben ingeschat om de taak af te maken in de gestelde tijd.
Intensief arrangement: -Leerling 2 -Leerling 3 -Leerling 5 -Leerling 6 -Leerling 7	71,4%	Reflectie op werk: -Je evalueert je eigen werkweek en stelt de planning bij indien nodig. -Je bespreekt met een ander hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op voorbereiding, het proces en het resultaat.	Dit doe ik extra bovenop het basisarrangement: Ik geef een tussentijdse time-out om positieve feedback te geven op het leren leren doel. Leerlingen kunnen hierbij eventueel nog vragen stellen over het doel. De instructie wordt verlengd, afgestemd op de behoefte van de leerlingen. Hierbij wordt indien nodig concreet materiaal ingezet.	Deze tijd komt extra bovenop het basisarrangement: Twee keer per dag wordt een doel <u>extra</u> geoefend binnen een ander vak. Op het rooster geef ik aan binnen welke vakken deze doelen extra worden geoefend: Taakaanpak op maandag: wiskunde en biologie. Samenwerken op dinsdag: biologie en maatschappijleer 1. Uitgestelde aandacht op woensdag: biologie en wiskunde. Zelfstandig werken op donderdag: boekverslag en biologie. Reflectie op vrijdag: wiskunde en boekverslag.	Dit doe ik extra bovenop het basisarrangement: -Ik verhoog de tussentijdse feedback op doelgedrag. Extra voor leerling 7: Voorafgaand aan de les spreek ik zowel de verwachting uit als de bijbehorende consequentie wanneer de leerling dit gedrag niet laat zien ('als je dit doet dan.. als je dat doet dan..').
		Klassenmanagement -De individuele doelenkaarten klaarleggen met daarop de doelen die aan bod komen in de periode van oktober t/m maart. Deze liggen op een vaste plek (postvakken) zodat de leerlingen weten waar zij deze kunnen vinden. -Uitvergroete doelenkaart per categorie klaarleggen en deze verdelen onder de leerlingen, zodat zij deze voor aanvang van een lesuur klaar kunnen zetten bij het bord. Hiermee wordt duidelijke gemaakt welke categorie aan bod komt. Tevens wordt benoemd welk gedrag daarbij verwacht wordt. -Leerlingen hebben inzicht in het verloop van tijd van de les. Met een time-timer op het bord wordt de tijd gevisualiseerd. Zo bewaak ik dat	Schoolklimaat Op het gebied van schoolklimaat is het vooral van belang dat we met het schoolteam op dezelfde lijn zitten met betrekking tot opbrengstgericht werken aan gedrag (CED-groep, 2016). In de paragraaf 'probleemstelling' wordt beschreven dat dit niet het geval is binnen mijn onderwijspraktijk. Door de resultaten en aanbevelingen van dit onderzoek schoolbreed te delen hoop ik bij te kunnen dragen aan deze schoolontwikkeling. Om op een prettige en veilige manier les te kunnen geven dient een school te voldoen aan randvoorwaarden (Machielsen & Van der Sar, 2016). Binnen het schoolgebouw is er aandacht voor een goede kwaliteit van de lucht en akoestiek, een prettige verlichting en temperatuur. ICT-apparatuur is beschikbaar en van voldoende kwaliteit. Mijn ervaring is dat er binnen het team een veilige sfeer bestaat, waarin leerkrachten verschillende onderwerpen open met elkaar kunnen bespreken. Dit is van meerwaarde bij het creëren		

		de instructie niet uitloopt en ik samen met de leerlingen tijd heb om te evalueren op de doelen van het vak en op de leren leren doelen. -Voor de leerlingen verhelderen welke regels wanneer gelden.	van een optimaal schoolklimaat.
--	--	--	---------------------------------

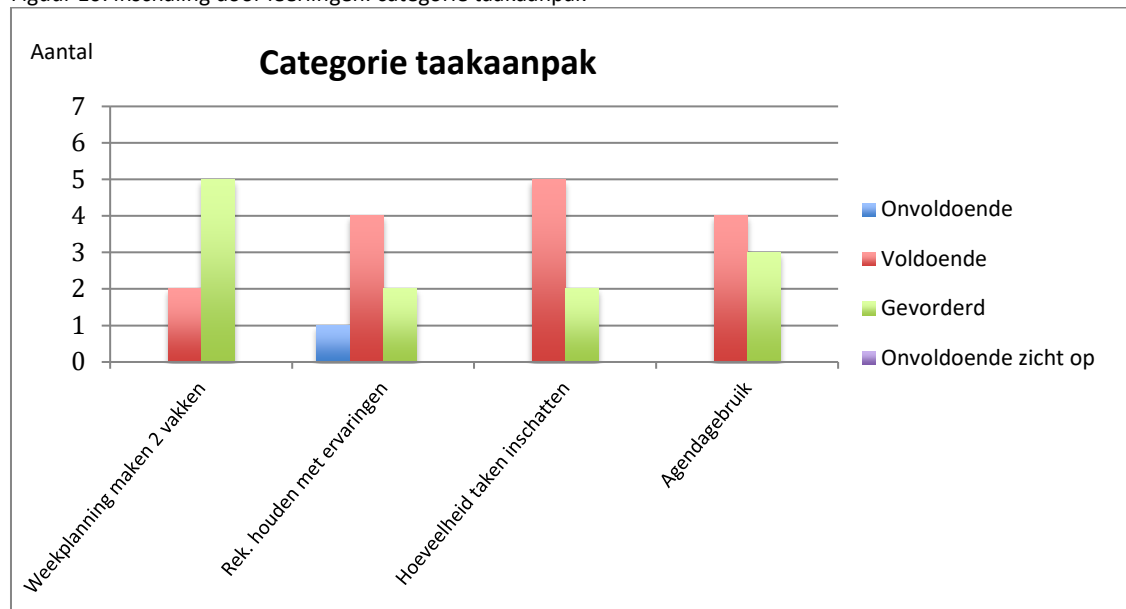
Onderstaand schema geeft een overzicht van de specifieke onderwijsbehoeften per arrangement (Machielsen & Van der Sar, 2016).

Aanbod	Cluster van specifieke onderwijsbehoeften bij schoolgedrag
Verdiept	• Complexe toepassingsopgaven door doelen van verschillende categorieën van de leerlijn tegelijk te oefenen binnen een vak. • Cognitieve autonomie doordat de leerlingen zelf kiezen welke doelen ze binnen een les willen oefenen (Deci en Ryan, 1985).
Basis	• Onderwijsbehoeften zijn het uitgangspunt in het groepsplan.
Intensief	• Frequenter oefenen van de doelen op een dag. • Ondersteuning van de competentiegevoelens door inzicht in de voortgang op individueel niveau. • Veelvuldige instructie (lange tijd met inzet van concreet materiaal).

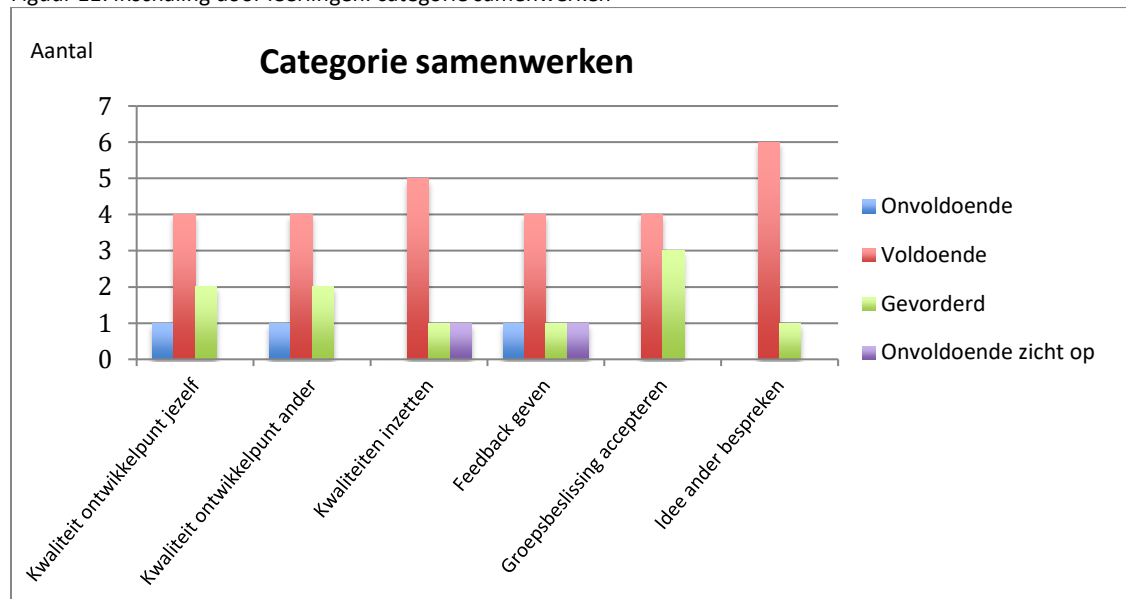
Bijlage 20 Resultaten vragenlijst (eindmeting)

Eindmeting maart 2017

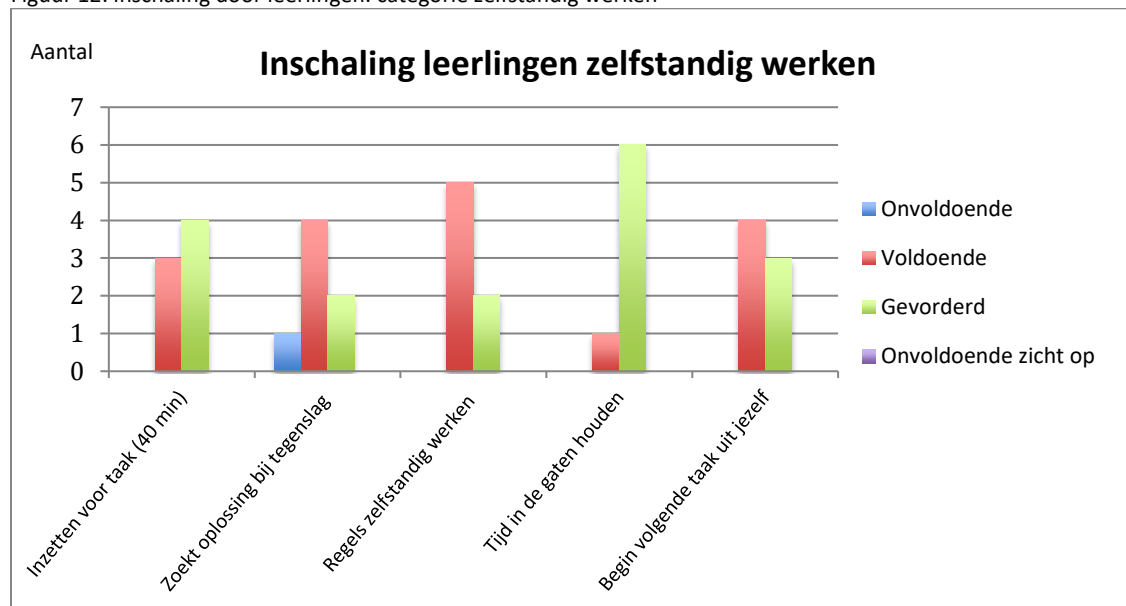
Figuur 10: inschaling door leerlingen: categorie taakaanpak



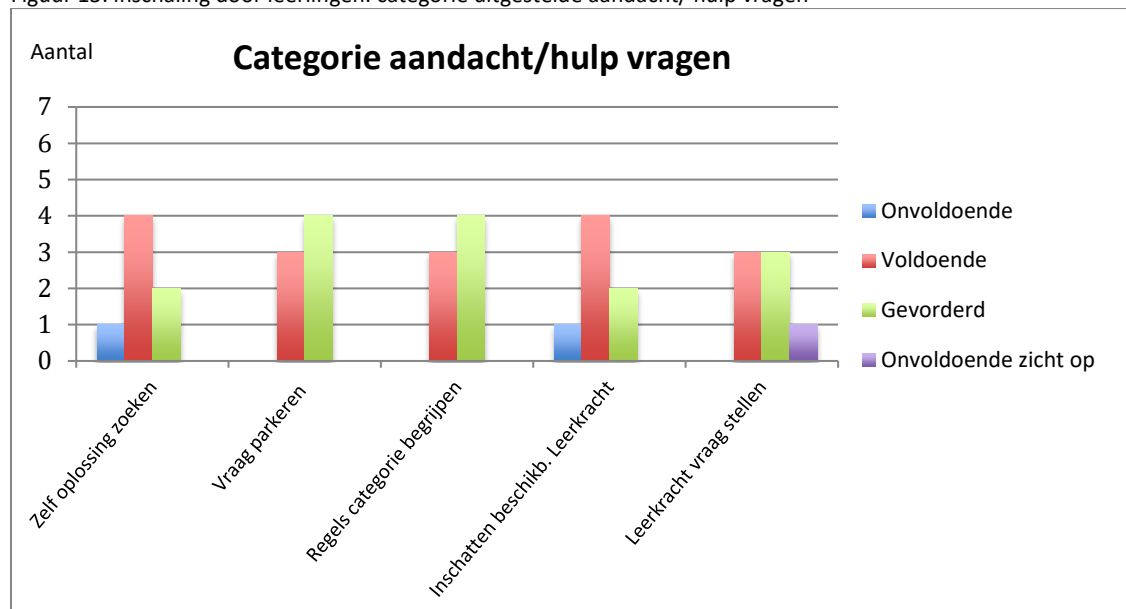
Figuur 11: inschaling door leerlingen: categorie samenwerken



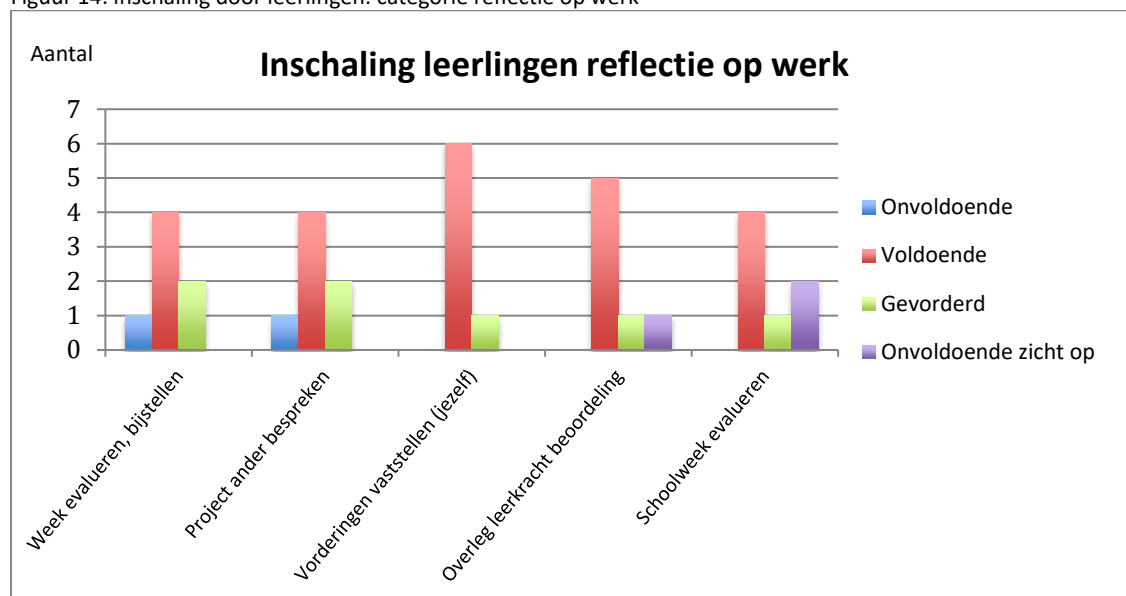
Figuur 12: inschaling door leerlingen: categorie zelfstandig werken



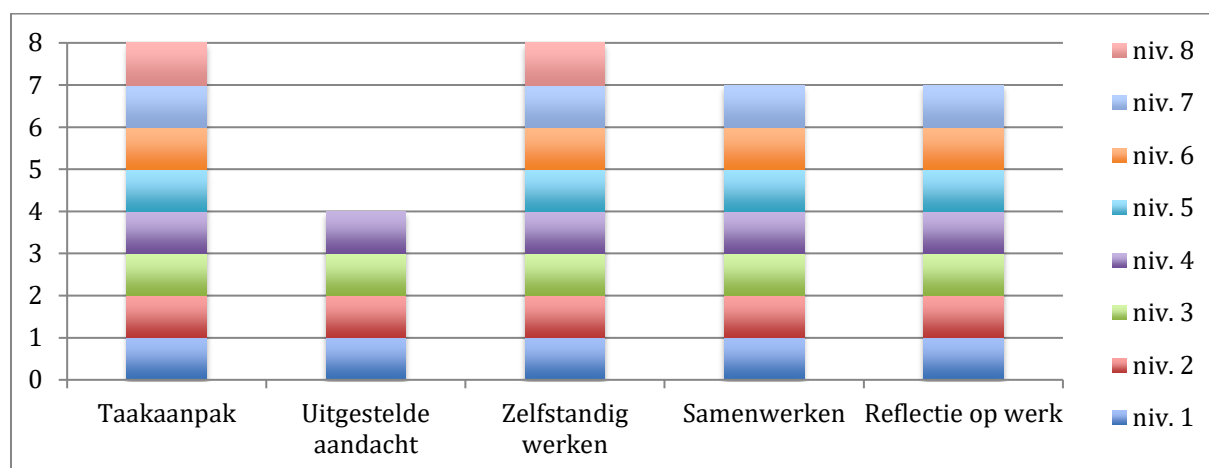
Figuur 13: inschaling door leerlingen: categorie uitgestelde aandacht/ hulp vragen



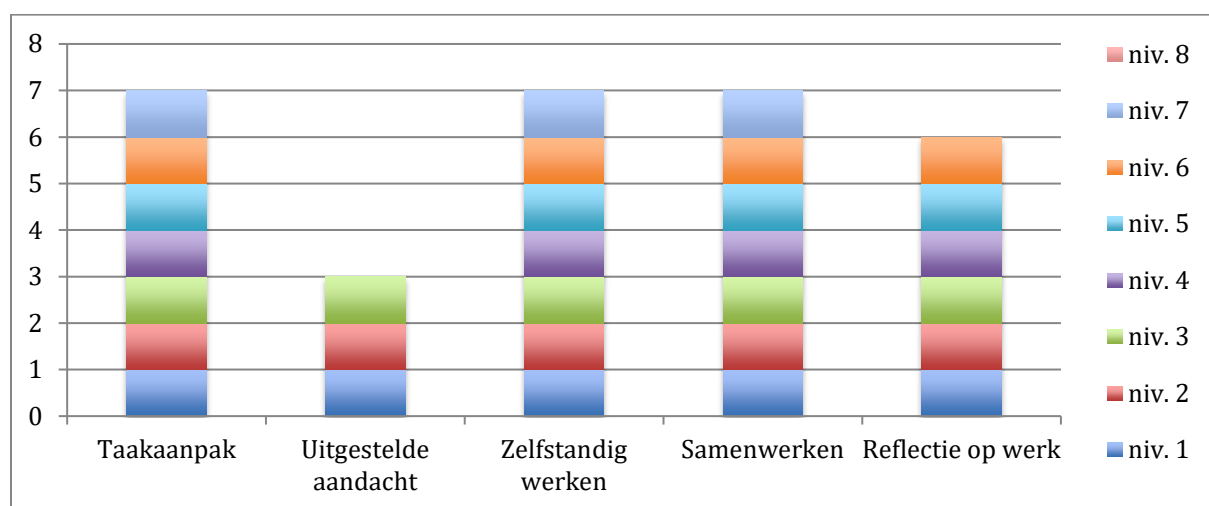
Figuur 14: inschaling door leerlingen: categorie reflectie op werk



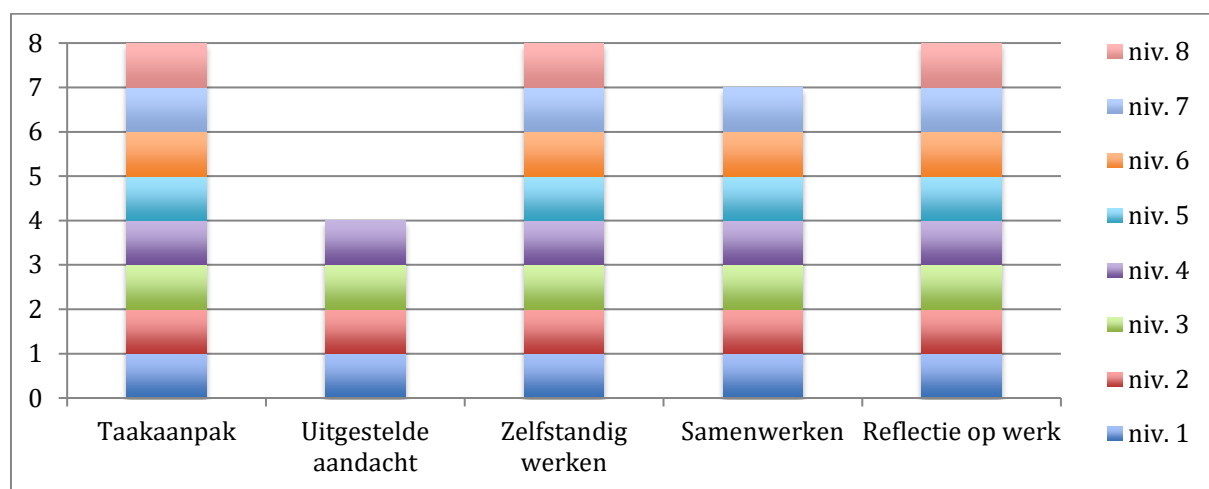
Bijlage 21 Individuele inschaling, eindmeting maart 2017



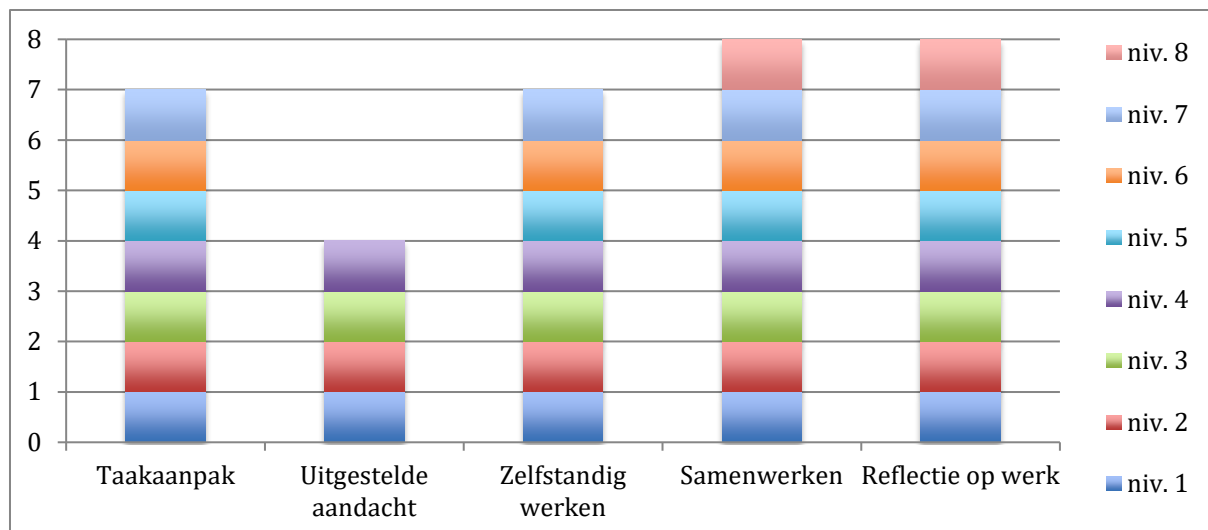
Leerling 1



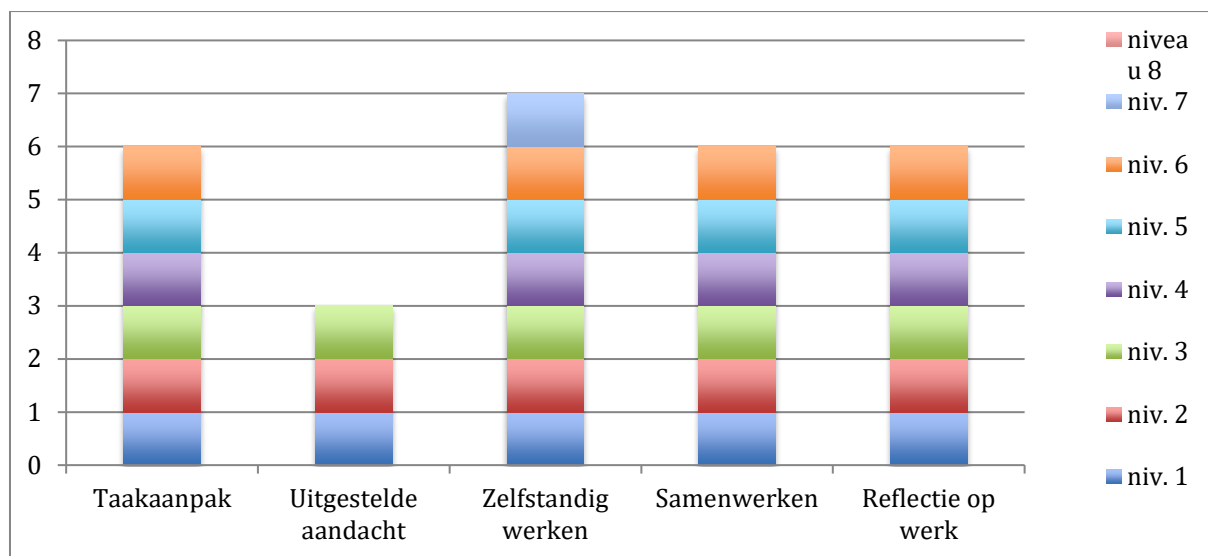
Leerling 2



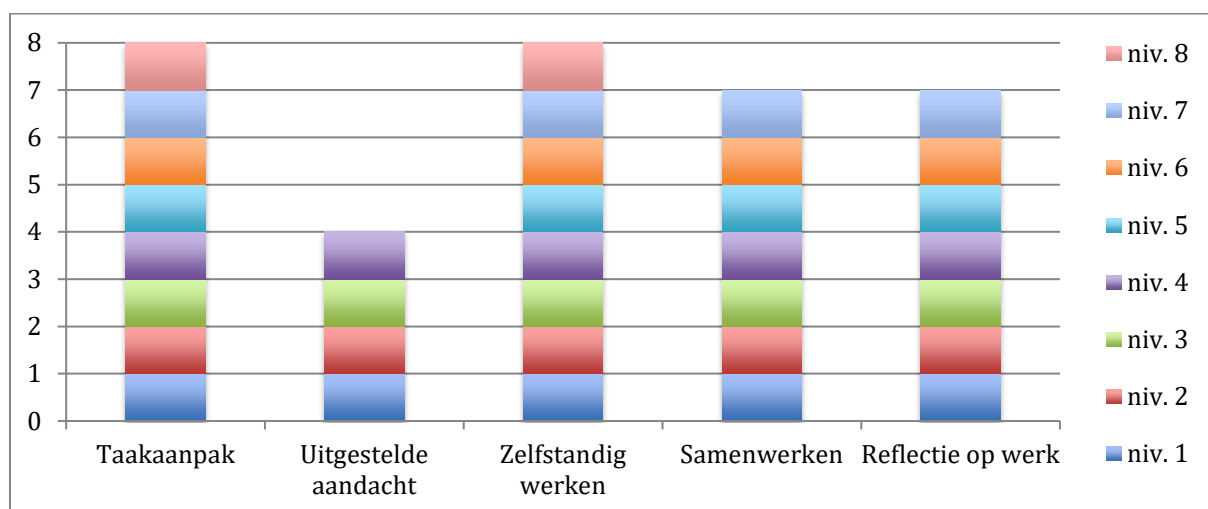
Leerling 3



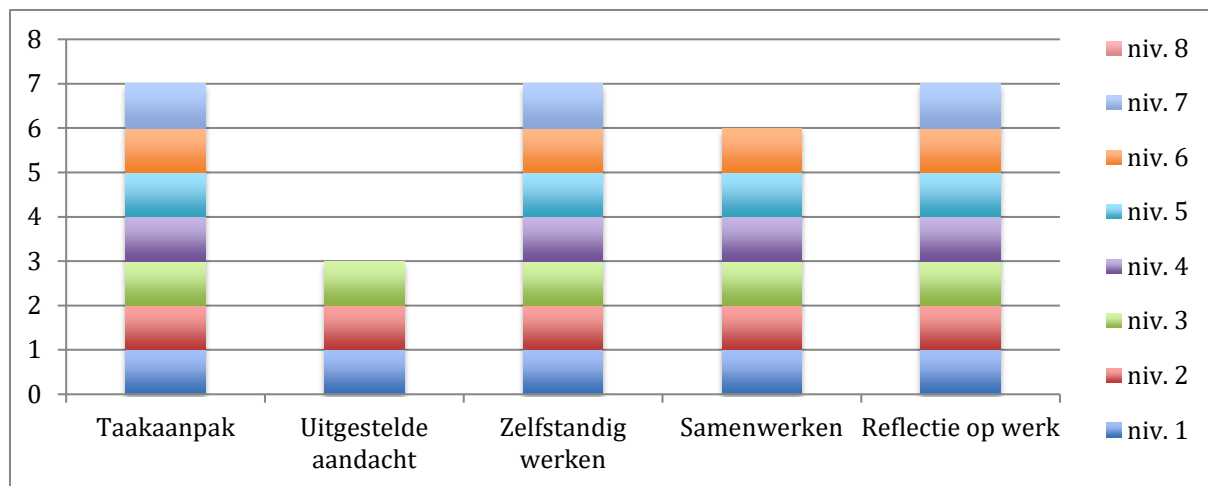
Leerling 4



Leerling 5



Leerling 6



Leerling 7